

(U)synlig evaluering i skolen

et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis

Helms, Stine

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Citation for published version (APA):
Helms, S. (2017). *(U)synlig evaluering i skolen: et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis*. Roskilde Universitet.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain.
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal.

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact rucforsk@kb.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Stine Helms

(U)Synlig evaluering i skolen

Et studie af elevplanens
rekontekstualisering i praksis

Ph.d.-afhandling
Forskerekolen i Livslang Læring
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet
Februar 2017

Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et ‘svendestykke’ som viser at forfatteren har ”genført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning” som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved University Colleges. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne “ældre studerende” der selv er i gang med livslang læring.

Stine Helms afhandling (*U*)synlig evaluering i skolen. Et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis er indleveret ved Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet, i februar 2017.

Afhandlingen beskæftiger sig med elevplaner i folkeskolen og de politiske intentioner om gennem elevplanerne at højne danske skoleelevers faglige niveau. Hovedinteressen er at undersøge, hvordan kravet om elevplaner udmøntes i praksis og giver forskellige betingelser for og får forskellige betydninger for højt- og lavtpræsterende elever. Afhandlingen tager afsæt i Basil Bernstein teori om sociale kommunikationsbetingelser og bygger på empirisk feltarbejde i 2 skoler, hvor elevplanen følges i de forskellige kontekster, den anvendes i.

Det er en styrke ved afhandlingen, at forskningsdesignet har bestræbt sig på at følge elevplanen fra dens politiske konstruktion og status, over lærernes forståelse og håndtering af elevplanen i hverdagen, videre til dens indvirkning på skole-hjem-samtalen og dermed formidling til elevernes forældre, og ende-

lig i form af at undersøge, hvordan elevplanen opleves fra et elevperspektiv. Med dette forskningsdesign er der tale om et ganske ambitiøst projekt, som SH med sin afhandling i høj grad fylder ud og lever op til. Afhandlingen udgør således et væsentligt bidrag i en dansk kontekst, hvor en sådan omfattende undersøgelse af elevplanen fremstår fornyende. Det specifikke fokus på elevernes perspektiv på elevplanen udgør ikke alene et nyt bidrag i en dansk sammenhæng, men også er et væsentligt bidrag i forhold til det etablerede forskningslandskab omkring elevplanen i nordisk sammenhæng.

SH henter sin centrale teoretiske inspiration fra Basil Bernstein. Såvel præsentationen af Bernstein, som den aktive anvendelse af Bernstein igennem hele analysearbejdet er på samme tid kompleks og præcis, hvilket viser at SH har oparbejdet en grundig og selvstændig indsigt i Bernsteins arbejde og begreber. Dette videnskæssige overskud kommer også til udtryk i formidlingen af Bernsteins tanker og begreber, som gennemgående formidles gennem anvendelse af et dobbelt formidlingsgreb: først præsenteres begreber og tanker tæt på originalteksternes begrebsanvendelse, hvorefter forfatteren hjælper læseren på vej ved at ”oversætte” disse ofte kondenserede og komplekse begrebspræsentationer til mere hverdagssproglige formidlinger, som formår at formidle Bernsteins tanker uden forstyrrende reduktioner eller banaliseringer. Generelt fremstår den centrale betydning Bernstein er blevet tildelt som velbegrundet, og SH er sikker og konsekvent i sin anvendelse af de bernsteinske begreber igennem hele analysedelen.

Analysen viser i detaljen hvordan der er forskelle på, hvordan de fagligt højtpræsterende og lavt-præsterende elever vurderes og hjælpes både i de skriftlige elevplaner og skole-hjem-samtalerne. For de lavt-præsterende elever får elevplanen karakter af en lang udpensling af deres fejl og mangler, mens de højt-præsterende elever roses både for deres faglige niveau og deres personlige egenskaber. Når det personlige i den grad fremhæves som årsag og løsning, betyder det også, at de lavt-præsterende elever mødes med krav om at gøre noget, de hidtil ikke har formået, men de højt-præsterende opfordres til at fortsætte hidtidig adfærd. Da opfølgningsdelen ofte rummer generelle og abstrakte opfordringer om at ”forbedre kompetencer” eller blive bedre til at anvende faglige termer, betyder det også, at de lavt-præsterende elever efterlades med et langt større afkodningsarbejde, både med hensyn til at identificere, hvad de skal faktisk skal ændre fremover og med hensyn til at effektuere

dette. Analysen peger på, hvordan individualiserende vurderinger udgrænser opmærksomheden omkring undervisningens betydning.

Samtidig viser analysen, hvordan lærerne selv er meget kritiske overfor elevplanernes stigmatiserende effekter for de lavtpræsterende elever, og at bl.a. kravet om detaljerede beskrivelser af forbedringsområder relaterede til standardiserede mål for hvert fag resulterer i en udpensling af fejl, og at elevplanerne primært tilgodeser de højtpræsterende elever. Igennem alle analyserne diskuterer SH med eksisterende forskning på feltet, således at der løbende gøres opmærksom på, hvordan afhandlingen bidrager til hidtidige studier.

Ud over at bidrage med en helhedsanalyse af elevplanens vandring fra policy til praksis og det særlige fokus på elevernes perspektiv på elevplanen, bidrager afhandlingen også med kritiske pointer i forhold til på hvilke måder, elevplanen i sin anvendelse tendentielt har kontraproduktive effekter i forhold til den oprindelige legitimering af dens indførelse, idet den snarere end at mindske spændvidden i elevernes læringsudbytte bidrager til en reproduktion af systematiske uligheder i elevernes læringsudbytte. Derudover bidrager afhandlingen også med en interessant og væsentlig afdækning af, hvordan elevplanen i sin anvendelse fastholder og uddyber forståelsen af at øget og ændret læringsudbytte er elevens eget, individuelle ansvar, mens betydningen af undervisningen tendentielt ikke tematiseres. Med sine analyser af skole-hjem-samtalen får SH også sat fokus på en væsentlig pointe omkring den sociale reproduktion af ulige muligheder for at afkode og dermed leve op til skolens krav og forventninger.

SH viser således samlet, at elevplanen ser ud til snarere at skabe yderligere differentiering eleverne imellem, fremfor det modsatte som ellers var det formulerede formål. Der er tale om et omfattende studie af en relevant og aktuel problemstilling i dansk sammenhæng. Afhandlingen er velstruktureret og hele vejen igennem præget af en klar sproglig formidling af stoffet. Ligeledes formår SH generelt at skabe stor læsevenlighed ved konsekvent at explicitere for læseren, hvor man befinder sig i afhandlingens samlede argumentationsstruktur.

Der er tale om en afhandling med høj akademisk og forskningsmæssig kvalitet. Med dens grundighed, teoretiske dybe indsigt, analytisk sikre greb og deraf følgende interessante pointer og vidensindsigter bidrager afhandlingen på et nationalt plan til at kvalificere og perspektivere en vigtig diskussion af elevplanens betydninger, ligesom den med undersøgelsen af elevperspektivet på elevplanen bidrager med ny forskningsbaseret viden i en nordisk og international sammenhæng.

Vi kan således alle få både indsigt og ny inspiration til fortsat pædagogisk skoleforskning ved læsning af Stine Helms afhandling.

God læselyst!

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.

Indhold

Stine Helms.....	1
(U)Synlig evaluering i skolen.....	1
Et studie af elevplanens	1
rekontekstualisering i praksis	1
Forskerskolens forord.....	2
Indhold.....	7
Kapitel 1: Indledning	11
Afhandlingens genstandsfelt, samfundsmæssige relevans og kundskabsambition.....	14
Uddybning af forskningsspørgsmålene	16
Synlighed i skolen.....	17
Elevplanen – krav, indhold og udformning	21
Indholdsmæssige krav til elevplanerne	21
Elevplanernes udformning.....	23
Elevplaner i udskolingen.....	25
Elevinddragelse i elevplanerne.....	26
Elevplanen og Fælles Mål.....	27
Afhandlingens struktur	28
Kompetencebegrebet.....	30
Kapitel 2: Pædagogiske bevægelser i folkeskolens historie	32
Øget international sammenligning og School Effectiveness	32
Skiftende læringssyn og evalueringsopfattelser	34
Rationalisme og mål-middel didaktik.....	34
Naturalismen og reformpædagogikken	37
Retekstualiseringer af pædagogiske principper.....	40
Skolens dobbelte formål.....	42
Den alsidige og personlige udvikling	45
Kapitel 3: Studier af elevplanen i en dansk og international kontekst	49
Elevplanen i en international kontekst.....	49
Evalueringsstudier af elevplanen.....	53
Elevplanen som styringsteknologi	57
Selvstyring og modstand.....	58
Udgrænsning af den demokratiske dannelse	60
Den 'passende' elev	61
Elevplanens mål og opfølgninger.....	62

Det faglige og det personlige.....	63
Studier af skole-hjem-samarbejde	65
Elevplanen i lærernes arbejde	70
Kapitel 4: Bernsteins uddannelsessociologi.....	74
Kodeteorien.....	75
Kodemodalitet, klassifikation og rammesætning.....	77
Identificerings- og effektueringsregler.....	85
Synlig og usynlig pædagogik – præstationer eller kompetencer	89
Pædagogiske diskurser	96
Den pædagogiske anordning.....	96
Videnskabsteoretiske perspektiver.....	102
Bernsteins identitetsbegreb	105
Magt, diskurs og poststrukturalisme	106
Afrunding og afgrænsning.....	109
Kapitel 5: Metodologi.....	113
Et helhedsbillede.....	113
Inspirationen fra etnografien og klasserumsforskningen	117
Feltarbejdets forløb og overvejelser herom.....	122
Valget af skoler.....	122
Adgangen til elever og lærere	125
Fagligt højt- eller lavtpræsterende	128
Interviews med eleverne.....	131
Deltagelsen ved skole-hjem-samtalerne	137
Interviews med lærere	138
Udvælgelsen af cases – repræsentativitet og gyldighed.....	141
Afhandlingens udsagnskraft.....	146
Introduktion til analyserne	147
Kapitel 6: Analyser	149
Første analysedel: De skriftlige elevplaner.....	149
Elevplaner på Strandvigskolen.....	149
Eleven Tilde.....	152
Den 'rette' adfærd som forudsætning for faglig udvikling	156
Eleven Casper.....	158
Elevplaner på Dyssehøjskolen.....	163
Eleven Malthe.....	166
Eleven Karina.....	174
At ændre eller fortsætte sin adfærd	176
Sortering til fremtidig uddannelse	180
Udnyt dit potentiale!.....	182

Opsamling af foreløbige analytiske pointer	184
En udgrænsning af undervisningens og andre konteksters betydning	185
Synligt eller usynligt?	188
Afrunding af første analysedel	194
Anden analysedel: Skole-hjem-samtaler og elevperspektiver.....	198
Skole-hjem-samtale med Tilde.....	198
En stiltiende modstand	202
Sig og gør noget!	204
At vende vurderingerne indad	206
Illegitime meddelelser.....	211
Giver det overhovedet mening at prøve?.....	212
Skole-hjem-samtale med Malthe.....	216
Læreren evalueres.....	217
Karaktererne er vigtigst!.....	219
Betydningen af kontekst og relation	222
Muligheden for mobilisering af forældre	224
En 'rigtig' eliteelev	225
Ruth evalueres igen.....	226
Forskellige stemmer – forskellige muligheder.....	229
Elevplanen som redskab?	231
Kaja – at fokusere på det negative	232
Mikkel – 'De siger bare det samme'	234
Samtalens sorteringseffekt.....	237
Lisa – kedelig undervisning og dårlige lærere	240
Samtalen som grænseoverskridende	243
Kristian – 'Det giver ingen mening'	244
Uretfærdige vurderinger.....	247
Afrunding af anden analysedel.....	248
Hvem tager egentlig evalueringen på sig og hvordan?.....	250
Modstand, magt og selvstyring – en kort diskussion	251
Tredje analysedel: Lærerperspektiver på elevplanen som redskab.....	255
Ansvar for egen læring?	256
Logikker i lokale og officielle rekontekstualiseringsfelter.....	261
Det fag-faglige <i>genererer</i> også et øget fokus på elevernes kompetencer.....	264
Øget serviceorientering og elevplanen som kontrakt.....	265
Elevplanen som redskab til undervisningsdifferentiering	268
Undervisningsdifferentiering som evalueringsdifferentiering.....	269
Evalueringsdifferentiering som stigmatiserende	271
Elevplanen som udtryk for mistillid	272

Hvilke mål og for hvem?	275
At kunne afkode målene.....	276
Realistiske mål	278
Fejlfinder og stigmatisering	280
Usynlig pædagogik = progressivisme?.....	285
Afrunding af tredje analysedel	286
Kapitel 7: Konklusion.....	289
Forskellige elever – forskellige forventninger	290
At udfordre sin ’stemme’	291
Faglig udvikling for hvem?.....	293
En dobbelt ansvarliggørelse - individualiserings- og forbedringslogikker.....	294
Retekstualiseringer.....	296
Den synlige pædagogik - teoretiske nuanceringer	297
Fremadrettede perspektiver	299
Forenkledte Fælles Mål.....	299
Undervisningsdifferentiering - Hvad er det egentlig, man undersøger?	305
Metodologiske refleksioner – kritik og implikationer for videre forskning	306
Litteratur	312
Resumé af afhandlingen	323
Abstract	326
Tak	329
Bilag	330
Bilag 1: Bekendtgørelse 2006	330
Bilag 2: Policytekst om elevplaner.....	332
Bilag 3: Bekendtgørelse 2009	333
Bilag 4: Bekendtgørelse 2014.....	336
Bilag 5: UVMs beskrivelse af den forenkledte elevplan.....	337
Bilag 6: Interviewguide til elever	340
Bilag 7: Interviewguide til lærere	342
Bilag 8: Karinas elevplan.....	347

Kapitel 1: Indledning

Danske skoleelevers faglige niveau er for lavt, og for få tager en ungdomsuddannelse efter at have færdiggjort folkeskolen¹. Dette mantra har nu i en årrække præget såvel den politiske debat som billedet i medierne, og har også dannet grundlag for regeringens 95 % målsætning, hvor målet var, at 95 % af alle unge i 2015 gennemførte mindst én ungdomsuddannelse. I regeringsgrundlaget fra oktober 2011, fremhæves det, at målsætningen kræver en nytænkning i ungdomsuddannelserne og ikke mindst i folkeskolen, hvor op imod hver sjette elev ikke får et tilfredsstillende udbytte af undervisningen (Statsministeriet 2011). At skabe en bedre folkeskole, hvor eleverne lærer så meget som muligt og får et højere fagligt udbytte af undervisningen, har således i de senere år været en central politisk målsætning.

Særligt gang i debatten om danske skoleelevers faglige niveau kom der, da den første internationale PISA-undersøgelse² udkom i år 2000 og viste, at danske skoleelever klarede sig dårligere i matematik, læsning og naturfag, end elever i en række andre lande³. Kritikken af danske skoleelevers faglige niveau går dog længere tilbage end til den første PISA-undersøgelse. Med Bertel Haarders indsættelse som undervisningsminister i 1982, indledtes en kritik af 1970'ernes skolepædagogik, hvor det bl.a. fremhævedes, at folkeskolen har været præget af for lidt faglighed. Haarder lancerede derfor en (ny) uddannelsespolitik, hvor de enkelte fag skulle styrkes, og hvor mål, værdier, grundlæggende kundskaber og kvalitet, blev de overordnede principper for folkeskolen (Jensen & Larsen 2005: 32). Tendensen til fra politisk hold at ville styrke fagligheden i den danske folkeskole fortsatte op gennem 80'erne, 90'erne og 00'erne. Ved regeringsskiftet i 2001, indsattes Ulla Tørnæs som undervisningsminister, og det blev hende, der tog de første mere konkrete tiltag til at styrke fagligheden i folkeskolen.

¹ I Nyt fra Danmarks Statistik af 1. maj 2014 fremgår det dog, at flere og flere unge tager en ungdomsuddannelse. Fra 2012 ses således en stigning i denne andel. I 2013 havde 67,3 pct. af de 25-årige fuldført en ungdomsuddannelse (Danmarks Statistik 2014).

² PISA er en OECD-undersøgelse, der sammenligner skoleelevers resultater i alle OECD-landene.

³ I 2000 blev DK nr. 12 i matematik, nr. 16 i læsning og nr. 22 i naturfag ud af i alt 27 deltagende lande.

Således er det under Tørnæs og forliget om folkeskoleloven i 2003, at Fælles Mål⁴ indførtes i skolen, og det var også Tørnæs, der lancerede ideen til orienterende test, der i 2006 indførtes som nationale test⁵. År 2006 bliver i det hele taget året, hvor flere nye tiltag sættes i værk i den danske folkeskole. Ud over de obligatoriske nationale test, indføres den nationale historiekanon⁶ samt de individuelle elevplaner. Denne afhandling handler om sidstnævnte tiltag – elevplanen – der sammen med de øvrige nævnte tiltag, blev indført med det formål at forbedre danske skoleelevers faglige niveau.

Jeg skal vende yderligere tilbage til det konkrete indhold og krav i forbindelse med indførelsen af elevplaner, men blot her beskrive de tre overordnede formål med elevplanen, som disse lød, da den blev indført i 2006. Formålene lyder:

1. At styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, jf. lovens § 18, og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev.
2. At styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen, jf. lovens § 13, stk. 2.
3. At styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Den [elevplanen] indgår i den regelmæssige underretning af eleven og forældrene om elevernes udbytte af skolegangen, jf. lovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side (Undervisningsministeriet 2006a), (bilag 1).

⁴ Med Lov om ændring af lov om folkeskolen af 30. april 2003 fastsattes fælles nationale mål for undervisningen. Som en del af fælles mål fastsattes også trin- og slutmål. Slutmål og trinmål angiver fælles nationale mål for, hvad undervisningen skal lede frem mod, at eleverne har tilegnet sig af kundskaber og færdigheder i faget eller emnet henholdsvis ved afslutningen af undervisningen og ved afslutningen af bestemte klassetrin.

⁵ Eleverne i folkeskolen skal igennem deres skoletid gennemføre 10 obligatoriske nationale test inden for forskellige fag. De nationale test tester elevernes kundskaber og færdigheder. Testene er it-baserede og adaptive, dvs. at testene tilpasser sig den enkelte elevs niveau undervejs i testforløbet.

⁶ Året før i 2005 indførtes en litteraturkanon. Litteratur- og historiekanonerne angiver, hvilke litterære værker og historiske perioder/episoder, eleverne skal undervises i, i hhv. dansk og historie.

Trækker man essensen ud af de tre skitserede formål med indførelsen af de individuelle elevplaner, kan formålet formuleres som følger: Formålet med elevplanen er at styrke den løbende evaluering af eleven, for dermed at forbedre undervisningens planlægning og tilrettelæggelse for den enkelte elev, for dermed igen at kunne forbedre den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Dette i samarbejde med hjemmet.

Kort sagt kan elevplanen således karakteriseres som et evalueringsværktøj, hvis endemål er at optimere den enkelte elevs læring. Og dette endemål nås dels ved, at lærerne med baggrund i deres evaluering af eleven forbedrer undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, og dels ved at forældrene via underrettelse er med til at støtte op om undervisningen.

Som det implicit fremgår af de tre formål, tænkes elevernes udbytte af undervisningen at øges gennem en større grad af undervisningsdifferentiering, baseret på evalueringen af den enkelte elev. Implicit heri ligger også en forestilling om, at lærerne op til indførelsen af elevplanen ikke i tilstrækkelig grad har undervisningsdifferentieret og hermed planlagt undervisningen med hensyn til den enkelte elev. Elevplanen kan således siges at være blevet indført med den intention at højne elevernes faglige niveau, men heri ligger *også* en intention om at sikre, at lærerne udfører undervisningen og planlægningen af denne så godt og differentieret som muligt.

Som fremhævet, var indførelsen af elevplanen et svar på, at for mange danske skoleelever, ifølge PISA-undersøgelserne og i den politiske retorik, klarede sig fagligt middelmådigt. Den fra politisk side herskende opfattelse af, at den danske folkeskole i en årrække havde været præget af for lidt faglighed, blev dog ikke kun knyttet til de såkaldt fagligt 'middelmådige' elever. Således var og er det opfattelsen, at skolen heller ikke i tilstrækkelig grad imødekom(mer) de såkaldt fagligt 'dygtige' elever og giver dem tilstrækkeligt med faglige udfordringer. Elevplanen blev således indført med det formål at forbedre *alle* elevers faglige niveau. Undervisningsministeriet skrev følgende

Folkeskolens elevplaner skal både være med til at sikre, at faglige problemer opdages i tide, og at dygtige elever stimuleres efter behov (Undervisningsministeriet 2006b), (bilag 2).

Ovenstående afspejler hermed også den politiske forestilling om, at elevplanerne ville skabe mere klarhed og synlighed for lærerne i deres arbejde med den enkelte elev, og at lærerne, i kraft af elevplanerne, ville kunne arbejde mere målrettet med såvel de dygtige som med de mindre dygtige elever.

Afhandlingens genstandsfelt, samfundsmæssige relevans og kundskabsambition

Da danske skoleelever har modtaget elevplaner i snart 11 år er det relevant at spørge til, om elevplanen stadig er interessant at beskæftige sig med i dag? Der er allerede foretaget en række undersøgelser om elevplaner, og umiddelbart kan man forestille sig, at lærere såvel som elever er blevet vant til og trykke ved henholdsvis at udarbejde og modtage elevplaner.

Den seneste evalueringsundersøgelse af arbejdet med elevplaner, foretaget for Undervisningsministeriet af konsulentfirmaet Mussmann med titlen *Erfaringer med elevplaner*⁷ (Mussmann 2013), viser dog, at elevplanen på flere områder stadig ikke virker efter de politiske intentioner. Således synes lærernes arbejde med elevplanerne ikke at knytte sig i synderlig grad til deres daglige tilrettelæggelse af undervisningen, og elevplanerne retter sig umiddelbart mere mod en beskrivelse af elevernes status fremfor at indeholde fremadrettede mål og opfølgninger⁸ herpå, der, som jeg vil uddybe senere, indgår som krav til elevplanens indhold. Samme resultater viste to tidligere evalueringsundersøgelser foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA)⁹ i 2007 og 2008¹⁰. Såvel undersøgelserne foretaget af EVA i 2007 og 2008 som undersøgelsen af Mussmann i 2013, viste tillige, at mange lærere føler sig usikre på arbejdet med elevplanerne. Særligt synes de at have vanskeligt ved at opsætte de fremadrettede mål for eleverne, ligesom også den påkrævede skriftlighed i elevplanerne giver anledning til usikkerhed hos lærerne omkring, hvordan de skal formulere sig.

På baggrund af de ovenstående problematikker kom elevplanen igen på den politiske dagsorden med folkeskolereformen, der indførtes fra begyndelsen af skoleåret 2014. Som svar på lærernes udfordringer med at integrere elevplanen i tilrettelæggelsen af den daglige undervisning samt udfordringerne med at opstille fremtidige mål for eleverne, har Regeringen således med reformen lanceret det, der hedder 'Den nye forenklede elevplan'. Det kan diskuteres,

⁷ Evalueringen er en kvalitativ undersøgelse, der bygger på fokusgruppesamtaler med lærere, ledere, elever, forældre og forvaltningspersoner fra 16 skoler fordelt på 8 kommuner, skriftlige elevplaner samt desk research.

⁸ Med opfølgning menes den del af elevplanen, der retter sig mod, hvordan elev, lærer og forældre kan arbejde henimod elevens opnåelse af de opstillede mål.

⁹ EVA er et selvstændigt statsligt institut, der blev oprettet ved lov i maj 1999.

¹⁰ Undersøgelsen fra 2007 hed 'Elevplaner: De første erfaringer' og var en forundersøgelse til den større evaluering af elevplanerne i 2008 med titlen 'Arbejdet med elevplaner'.

hvor forenklet den nye elevplan egentlig er. Således ligner kravene til denne i stor udstrækning de krav, der blev stillet til den tidligere elevplan. Forenklingen består dog bl.a. i, at elevplanen fremover digitaliseres, så den bliver til ét dokument, der så at sige blot opdateres løbende samt, at der ikke længere stilles krav om, at alle fag skal indgå i elevplanerne på hvert klassetrin.

Da de digitaliserede elevplaner er et relativt nyt fænomen, tager denne afhandling udgangspunkt i de 'tidligere' skriftlige elevplaner. Da de nye elevplaner dog ikke adskiller sig væsentligt fra de tidligere med hensyn til de politisk stillede krav til indholdet af planerne, har afhandlingen også relevans i relation til de nuværende elevplaner og det fremadrettede arbejde med disse, hvilket jeg vil uddybe i afsnittet 'Elevplanen – krav, indhold og udformning'. Pointen her er dog, at elevplanen som evalueringsværktøj stadig – og ikke mindst som følge af folkeskolereformen – er særdeles relevant at beskæftige sig med.

På baggrund af de skitserede vanskeligheder, der knytter sig til implementeringen af elevplanen i den danske folkeskole, udspringer genstandsfeltet for denne afhandling af en særlig forskningsinteresse i, hvordan det politiske krav om individuelle elevplaner i folkeskolen og de heri liggende politiske intentioner, omformes og kommer til udtryk i konkret praksis på skolerne. Hensigten med denne afhandling er dog ikke at undersøge, *hvordan* elevplanerne i højere grad kan virke efter de politiske intentioner, men derimod at belyse de betingelser og betydninger, elevplanen fører med sig for forskellige elever, når denne udmøntes lokalt i skolen. Særligt adresserer jeg således den politiske intention om elevplanen som redskab til at styrke såvel de 'mindre dygtige' som de 'dygtige' elevers læringsudbytte. I afhandlingen vil jeg fremover benævne eleverne som henholdsvis højt- og lavtpræsterende, hvilket jeg vil begrunde yderligere i kapitel 4.

I belysningen af de betydninger elevplanen har for de henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever, har det været væsentligt for mig at opnå elevernes egne perspektiver herpå. Det er således et underbelyst tema i den hidtidige forskning om elevplaner, hvordan denne virker og opleves for elever med forskellige faglige niveauer. Ligeledes er det i de hidtidige evalueringsundersøgelser af lærernes arbejde med elevplanen et underbelyst tema, *hvorfor* det tilsyneladende er vanskeligt for dem at implementere elevplanen som politisk intenderet – herunder at opsætte mål og opfølgninger for eleverne? Ofte reduceres dette spørgsmål til, at lærerne skal have mere uddannelse i at arbejde med mål og opfølgninger, hvilket der naturligvis kan være god mening i. Dog er det i denne afhandling mit ønske at belyse, hvordan andre forhold omkring lærernes arbejde med elevplanen ligeledes spiller ind på dennes udmøntning.

Således er jeg optaget af at undersøge, hvilke forståelser, logikker og værdier, lærerne trækker på i arbejdet med elevplanen, og hvordan disse er knyttet til deres erfaringer og oplevelser i en konkret skolehverdag og med konkrete elever. Ligeledes sætter jeg fokus på de politiske rammesætninger, der eksisterer omkring kravet om elevplaner, og som udover forståelser og logikker hos lærerne, spiller en særdeles væsentlig rolle for, hvordan elevplanerne udmønter sig i praksis. Til at belyse bevægelsen fra de politiske intentioner med elevplanen til de konkrete praksisser, anvender jeg uddannelsessociologen Basil Bernsteins begreb om rekontekstualisering, hvis mere konkrete betydninger ligeledes vil blive uddybet i kapitel 4. Endvidere vil *relationen* mellem de politiske rammesætninger og lærernes forståelser, logikker og værdier være genstand for analyse, idet denne relation tillige giver blik for, hvorfor kravet om elevplaner rekontekstualiseres, som det gør.

Afhandlingen tager med udgangspunkt i det ovenstående genstandsfelt udgangspunkt i følgende fire forskningsspørgsmål

Hvordan rekontekstualiseres det politiske krav om elevplaner?

Hvilke betingelser fører rekontekstualiseringen med sig for hhv. højt- og lavtpræsterende elever?

Hvilke betydninger har elevplanen for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, set ud fra deres perspektiver?

Hvordan kan vi forstå rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner set i et lærerperspektiv?

Uddybning af forskningsspørgsmålene

I relation til det andet og tredje forskningsspørgsmål er det væsentligt at forklare, hvordan jeg operationaliserer begreberne betingelser og betydninger. Med begrebet betingelser henviser jeg til, hvilke *muligheder* eleverne 'tilbydes' i forbindelse med den evaluering, de gøres til genstand for gennem elevplanen – herunder deres muligheder for at forhandle evalueringen, for at imødekomme det forventede samt deres muligheder for at kunne afkode disse forventninger. I relation hertil trækker jeg på Bernsteins begreber om magt og kontrol og forstår således begrebet betingelser som de magt- og kontrolfor-

mer, der er med til at åbne og lukke bestemte muligheder for forskellige elever. Begreberne om magt og kontrol uddybes ligeledes i kapitel 4.

Med begrebet betydninger henviser jeg derimod til elevernes *oplevelser* af at blive evaluerede gennem elevplanen. Med dette begreb har jeg således fokus på elevernes egne perspektiver på og fortællinger om, hvilke betydninger elevplanen har for dem. I såvel kapitel 4 og 5 vil jeg konkretisere, hvordan jeg ser på elevplanens betingelses- og betydningssættende funktioner for eleverne.

De fire spørgsmål har hvert sit fokus men skal samtidig forstås som sammenhængende. Således baserer de sig på et ønske om at skabe et mere 'helt' billede af elevplanen som evalueringsværktøj, end det er tilfældet i tidligere studier. Dette betyder, at jeg i mit metodiske design har lagt vægt på at følge re-kontekstualiseringen af elevplanen på tværs af forskellige kontekster og perspektiver – fra skreven tekst til skole-hjem-samtale, hvor elevplanen drøftes og videre til såvel elevers som læreres perspektiver på denne. Jeg vil i kapitel 5 redegøre nærmere for det metodiske design og den konkrete empiriproduktion, men vil her kort redegøre for afhandlingens empiriske fundament og teoretiske optik.

Afhandlingens analyser tager udgangspunkt i udvalgte skriftlige elevplaner, observation og optagelse af skole-hjem-samtaler samt af interviews med elever, lærere og ledere på to folkeskoler i hovedstadsområdet. Den del af empiriproduktionen, der knytter sig til eleverne (elevplaner, skole-hjem-samtaler og elevinterviews) er foretaget i to specifikke klasser – en 8. klasse på Strandvigskolen og en 9. klasse på Dyssehøjskolen. De interviewede lærere er dels lærere fra de specifikke klasser, men også lærere fra andre klasser på skolerne. Basil Bernsteins teori om pædagogiske koder i skolen udgør helt overvejende afhandlingens teoretiske fundament. Gennem mine analyser trækker jeg dog ligeledes på tidligere studier af elevplaner og skole-hjem-samtaler - studier, jeg vil adressere i kapitel 3.

Fra nu at have indkredset afhandlingens mere specifikke genstandsfelt og kundskabsambition, vil jeg i det følgende redegøre for afhandlingens bredere relevans i forhold til det udbredte fokus på synlighed og målstyring i skolen.

Synlighed i skolen

Som fremhævet, knytter elevplanen som evalueringsredskab sig til et politisk ideal om *synlighed* i skolen. Dette ideal knytter sig dog ikke kun til elevplanen, men til en udbredt international og national tendens i skolesystemet, der ofte

refererer til den new zealandske professor John Hatties forskning om synlig læring (Hattie 2009; 2013). Kort fortalt handler synlig læring om, at elevernes læring skal være synlig for såvel lærere som for elever. Mens eleverne skal få klarhed over egne læreprocesser, skal lærerne være i stand til at aflæse og vurdere, hvad hver enkelt elev har lært for hermed at pege på fremtidige mål for dem. Vejen hertil er, ifølge Hattie, et større fokus på feedback til eleverne, hvilket illustreres i Hatties & Timperleys feedbackmodel, der kort fortalt handler om, at lærere og elever sammen får klarhed over følgende forhold: 1. Hvor eleven skal hen? (klargørelse af læringsmålene og kriterierne for eleverne – også betegnet som Feed up). 2. Hvordan går det? (tydeliggørelse af hvor eleven står i forhold til punkt 1 – også betegnet som Feedback). Og 3. Hvad er næste skridt? (dvs. tilbagemeldinger til eleven, der peger fremad mod, hvordan eleven skal komme hen til læringsmålene? – også betegnet som Feed forward) (Hattie & Timperley 2007).

Professor ved Aalborg Universitet Lars Qvortrup, der i en dansk kontekst er optaget af synlig læring, beskriver denne forståelse af læring i forbindelse med folkeskolereformen. Qvortrup karakteriserer reformen som et paradigmeskifte, hvor folkeskolen går fra et undervisningsparadigme med fokus på, hvad der skal undervises i, hen imod et lærings- og kompetenceparadigme, hvor fokus i stedet ligger på, hvilke læringsmål, eleverne skal arbejde hen imod, og hvordan disse skal operationaliseres i undervisningen (EVA 2012; Qvortrup 2014). En central del af det såkaldte paradigmeskifte kobler sig således til begrebet *målstyret undervisning*, hvor undervisningen skal tage udgangspunkt i de centralt fastlagte Fælles Mål for elevernes *læring*. Fælles Mål blev, som nævnt, indført allerede i 2003 som fælles nationale mål for, hvilke færdigheder og kundskaber eleverne skal have tilegnet sig i de enkelte fag på bestemte klassetrin. Med reformen er der dog foretaget det, Undervisningsministeriet betegner som en præcisering og forenkling af målene, der har ført til udarbejdelsen af nye forenklede Fælles Mål¹¹ (Undervisningsministeriet 2015), der i forhold til tidligere skal gøre det lettere for lærerne at anvende disse mål i såvel undervisningen som i evalueringen af eleverne.

Paradigmeskiftet knytter sig netop til forestillingen om mere synlighed i skolen. Qvortrup skriver

*(...) der er fokus på elevernes læring, og [hvor]der arbejdes med at tilrettelægge undervisning og udvikling af læringsmiljøer på baggrund af **synlige** [min fremhævnings] tegn på læ-*

¹¹ De forenklede Fælles Mål trådte i kraft ved skoleåret 2015/16 og kan findes på EMU.dk.

ring og kompetenceudvikling blandt eleverne, dels som den fremgår i mødet med eleverne, dels som den registreres i systematiske dataindsamling (Qvortrup 2014: 8).

Undervisningen skal således ikke længere tilrettelægges ud fra, hvilke emner, lærerne måtte finde relevante at undervise i, men ud fra de Fælles Mål samt de 'synlige' tegn¹² på de enkelte elevers læring og kompetenceudvikling.

Idéen om synlighed, går dog, som nævnt, længere tilbage end til folkeskolereformen. Elevplanen har i denne forbindelse netop været ét af de redskaber, der skulle og også fremover skal sikre, at elevernes individuelle læring og udvikling bliver synlig for lærerne, og som samtidig skal sikre, at elevernes læringsmål gøres synlige for dem selv.

Gennem analyserne i denne afhandling vil jeg netop forholde mig til spørgsmålet om synlighed med udgangspunkt i elevplanen. Særligt vil jeg adressere spørgsmålet om synlighed i tilknytning til de mål, der opstilles for eleverne, men også i relation til karakteren af de kriterier, eleverne evalueres på baggrund af, samt i relation til den del af elevplanen, der handler om, hvordan eleverne skal nå de opstillede mål – dvs. opfølgingsdelen af elevplanen. På baggrund af dette vil jeg diskutere nogle af de uintenderede effekter den politiske og også i visse forskningskredse udbredte forestilling om synlighed og målstyring som vejen til øget læring, kan have for forskellige elever.

Da jeg primært beskæftiger mig med den individuelle elevplan, og dermed med en mindre del af det politiske og dermed også det skolemæssige fokus på øget målstyring og synlighed, kan jeg selvsagt ikke sige noget om, hvad dette fokus generelt vil komme til at betyde for elevernes læring og faglige præstationer – herunder for hhv. de højt- og lavtpræsterende elever. Som jeg vil redegøre for i det efterfølgende afsnit, knytter elevplanen sig dog også til andre evalueringsmetoder i folkeskolen såsom den tidligere nævnte skole-hjem-samtale samt de nationale test, hvorfor blikket på elevplanen også er med til at belyse evaluering i skolen mere bredt. Ligeledes tænkes elevplanen med skolereformen at skulle knytte sig endnu stærkere til Fælles Mål end tidligere, hvorfor mine analyser af elevplanen som redskab også giver anledning til en diskussion af ideen om at lave standardiserede mål, der skal gælde for alle elever – herunder af de muligheder forskellige elever har for at imødekomme sådanne mål.

¹² Det er tankegangen, at lærerne med udgangspunkt i Fælles Mål konkretiserer, hvilke tegn, der angiver i hvilket omfang eleverne er på vej til eller har nået målene. Med **synlige** tegn henvises der hermed til tegn, der på en eller anden måde kan aflæses i elevernes adfærd, ytringer og/eller produkter.

Jeg har gennem det ovenstående fremhævet mål(styring) og synlighed som centrale foki i afhandlingen. Som nævnt, beskæftiger mine analyser sig dog også mere bredt med de kriterier, der danner udgangspunkt for evalueringen af eleverne – kriterier, der ligeledes hænger sammen med de mål og opfølgninger, der indgår i elevplanerne. Således er det et centralt fokus i afhandlingen at belyse karakteren af evalueringskriterierne – eller sagt med andre ord: Hvad det er, eleverne forventes at skulle kunne i skolen. Belysningen af kriterierne for, hvad eleverne skal kunne, er centrale for også at kunne bidrage med et mere nuanceret blik på, hvad det egentlig er for typer af mål, der sættes for eleverne og i forlængelse heraf, hvilke betingelser, forskellige elever har for at kunne imødekomme disse.

Det er mit håb, at analysen af de kriterier, eleverne evalueres ud fra i skolen kan være med til at skabe en øget opmærksomhed både politisk og blandt de professionelle i skolen omkring, hvilke forventninger, vi stiller til eleverne og i forlængelse heraf, hvilke typer af mål, vi forventer, at eleverne skal leve op til. Denne opmærksomhed knytter sig dog ikke kun til en skolemæssig kontekst men har også relevans i forhold til det danske institutions- og uddannelsessystem mere bredt, hvor øget målstyring fra vuggestue til kandidatuddannelse er sat på den politiske dagsorden.

Med denne afhandling håber jeg således at skabe blik for de nuancer, problematikker og dilemmaer, der er forbundet med det at arbejde med børns læring – i særdeleshed det at evaluere og sætte mål for denne læring - ikke bare på det politiske niveau, men også blandt de professionelle, der på den ene eller anden måde arbejder eller fremover skal arbejde med børn og deres læring.

Med mit differentieringsperspektiv er det ligeledes mit håb at nuancere begreberne om synlighed og synlige mål som vejen til at reducere afstanden mellem de højt- og lavtpræsterende elever. Således kobler forestillingen om øget synlighed og målstyring til en politisk intention om ikke bare at dygtiggøre *alle* elever, men også at mindske betydningen af elevernes sociale baggrund, der anses som stærkt sammenhængende med deres faglige præstationer (se fx Haarder 2005; Winter & Nielsen 2013). Som Qvortrup udtrykker det i forbindelse med folkeskolereformen, handler det altså om at skabe en skole, der kan hæve læringsresultaterne og reducere afstanden mellem de stærkeste og de svageste elever (Qvortrup 2014: 12).

Endelig bidrager afhandlingen med en kritisk diskussion af begreberne synlighed versus usynlighed og anvendelsen af disse begreber. Med udgangs-

punkt i mit empiriske materiale, vil jeg således nuancere Bernsteins operationalisering af begreberne synlig og usynlig pædagogik – en nuancering, der er særdeles væsentlig i relation til diskussionen om synlighed i skolen.

Elevplanen – krav, indhold og udformning

Bekendtgørelsen om elevplaner i folkeskolen af 2006 ophæves i 2009 og erstattes af *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen* (Undervisningsministeriet 2009), (bilag 3). De to bekendtgørelser indeholder samme formål og krav om indhold, men adskiller sig ved, at der i bekendtgørelsen fra 2009 skelnes mellem elevplaner fra børnehaveklassen -7. klassetrin (elevplaner), planer for 8. og 9. klasse (elev- og uddannelsesplaner) samt planer for 10. klasse (uddannelsesplaner)¹³. Ændringen skal således forstås som et ønske om at gøre elevplanerne i udskolingene mere uddannelsesrettede og således, til forskel fra bekendtgørelsen fra 2006, at danne grundlag for elevens valg af videre uddannelse.

I dette afsnit vil jeg redegøre for de indholdsmæssige krav til elevplanen, herunder til elevplaner i udskolingene og elevinddragelse samt udformningen af planerne. Mit empiriske materiale og dermed mine analyser tager, som nævnt, udgangspunkt i elevplanerne, som disse blev udformet i henhold til bekendtgørelsen af 2009. Undervejs i dette afsnit forholder jeg mig dog også til de nye forenklede elevplaner med udgangspunkt i bekendtgørelsen om krav til digitale elevplaner i folkeskolen af 2014 (Undervisningsministeriet 2014), (bilag 4). Særligt vil jeg i afslutningen af afsnittet forholde mig til den forenklede elevplans tilknytning til Fælles Mål, da dette har særlig relevans i forhold til mit fokus på synlighed i evalueringen af eleverne.

Indholdsmæssige krav til elevplanerne

Den individuelle elevplan har indtil folkeskolereformen bestået i et skriftligt dokument, der som oftest har været udarbejdet digitalt. Således er digitaliseringen af den forenklede elevplan ikke et nyt fænomen, da de fleste skoler al-

¹³ Med forenklingen af elevplanen i forbindelse med folkeskolereformen skelnes der ikke længere mellem elev- og uddannelsesplaner – i stedet anvendes betegnelsen 'elevplan' på alle klassetrin fra 0. til og med 9. kl., hvilket også hænger sammen med det forhold, at elevplanen digitaliseres, og at eleverne dermed får ét samlet dokument gennem hele deres folkeskoletid.

lerede har arbejdet med elevplaner i digital form. Det nye ved den forenkledede elevplan er, at denne, i modsætning til tidligere, opdateres løbende af elevens lærere som led i evalueringen. Ligeledes er det et nyt krav, at også forældre og elev skal have mulighed for at skrive i elevplanen, om end det fortsat er elevens lærere, der primært indholdsudfylder denne. Elevplanen skal mindst én gang årligt udarbejdes af elevens lærere og udleveres til elev og forældre.

Da elevplanen blev indført i 2006 hed det sig oprindeligt, at *alle* fag, eleven på det pågældende klassetrin havde, skulle indgå i elevplanerne. Senere blev det dog besluttet, at kommunerne kunne dispensere herfra og således bestemme, at skolerne kunne undlade nogle fag på bestemte klassetrin. Dog skulle dansk og matematik indgå på alle klassetrin. Selvom det med den nye Bekendtgørelse om de digitale elevplaner indgår som en del af forenklingen af elevplanen, at ikke alle fag fremover skal indgå på hvert klassetrin, er denne nye bestemmelse altså ikke synderligt forskellig fra den tidligere procedure omkring fag i elevplanen. Til forskel fra tidligere, præciseres det dog nu hvilke fag, der skal indgå på hvilke klassetrin (Undervisningsministeriet 2016a).

Fra elevplanens indførelse i 2006 og også i dag, er det et krav, at elevplanen skal indeholde en status-, mål- og opfølgningsdel. I Bekendtgørelsen om elevplaner fra 2009 beskrives de tre dele som følger

§ 3. Elevplanen skal indeholde oplysning om resultater af den løbende evaluering af undervisningen i alle fag. For elever i børnehaveklassen skal elevplanen indeholde oplysninger om resultater af evalueringen set i forhold til børnehaveklassens indhold og mål.

Stk. 2. Elevplanen skal indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering, herunder om opfølgning på de i folkeskolelovens § 13, stk. 3, nævnte test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin og om eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål.

Stk. 3. Kravene i stk. 1 og 2 omfatter alene oplysninger, der har betydning for lærerens, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen.

Stk. 4. Elevplanen kan indeholde andre oplysninger end de oplysninger, der er nævnt i stk. 1-3, f.eks.

- 1) aftaler om, hvordan forældrene i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder ved at tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet m.v., samt

2) oplysninger om andre forhold relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag (Undervisningsministeriet 2009).

Mens § 3 stk. 1 beskriver elevplanens statusdel, beskriver stk. 2 mål- og opfølgningsdelen. På det daværende Ministerium for Børn og Undervisnings hjemmeside præciseredes det i 2011, at de nationale test skal indgå som en del af resultaterne af den løbende evaluering, men at selve elevens testresultat skal holdes adskilt fra elevplanen, idet dette er fortroligt. Ligeledes præciseredes det, at det er vigtigt, at elevplanerne afspejler et fokus på faglige mål i undervisningen, samt at elevplanens opfølgningsdel ikke må glemmes. Det fremadrettede perspektiv er således, i henhold til ministeriet, afgørende for, at den enkelte elev bringes videre i sin læring.

I henhold til stk. 3: at elevplanen alene skal indeholde oplysninger, der har betydning for arbejdet med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen, præciseres det, at dette betyder, at elevplanen skal tilpasses den enkelte elev ud fra en individuel vurdering af elevens samlede faglige og sociale situation. Det vil sige, at det varierer fra elev til elev hvor meget, der skrives ud for hvert fag.

Mens stk. 1, 2 og 3 indeholder det, der *skal* indgå i elevplanen, refererer stk. 4 derimod til forhold, der *kan* indgå, hvilket bl.a. af Tænketanken Sophia (2009)¹⁴, er blevet betegnet som elevplanens 'skal- og kan'-opgaver. Disse vil jeg vende yderligere tilbage til i kapitel 3.

Som det fremgår, kan status-, mål- og opfølgningsdelen i elevplanen sammenlignes med Hattie & Timperleys feedbackmodel (2007), der ligeledes bygger på ideen om en synliggørelse af mål (feed up), status (feed back) og opfølgning (feed forward) for elever og lærere.

Elevplanernes udformning

I implementeringen af elevplanerne tilbage i 2006 og frem til i dag, kan bestemmelsen af elevplanernes udformning – de såkaldte elevplansskabeloner – foregå på både kommunalt eller lokalt niveau. Det vil sige, at nogle kommuner udarbejdede elevplansskabeloner, der gjaldt for samtlige skoler i kommunen, mens man i andre kommuner overlod det til de enkelte skoler selv at vælge formen på elevplanerne. Såvel kommunalt som lokalt på skolerne var og er det dog muligt at købe elevplansskabeloner gennem forskellige IT-

¹⁴ Sophia er navnet på en tænketank for pædagogik og dannelse, der virker uafhængigt af organisationer, virksomheder og politiske partier.

udbydere¹⁵. Således har det været forskelligt fra kommune til kommune og fra skole til skole, om der blev indkøbt præfabrikerede elevplansskabeloner, eller om disse blev udarbejdet af kommunerne eller skolerne selv¹⁶.

Udover kravet til en status, mål- og opfølgingsdel i elevplanerne har der ikke fra politisk hold været fremsat specifikke krav til udformningen af elevplanerne, hvilket også gennem årene har givet anledning til mange overvejelser hos kommunerne, på skolerne og blandt lærerne om denne udformning. Det betyder også, at der har eksisteret et væld af forskellige udformninger eller skabeloner, hvorfor det heller ikke er muligt at give et samlet billede af, hvordan elevplaner generelt er udformet. En central overvejelse i forbindelse med udformningen af elevplaner har omhandlet spørgsmålet om individuelle beskrivelser versus afkrydsning som udgangspunkt for elevplanens udformning. Overordnet set kan man tale om tre fremherskende måder, hvorpå elevplanerne er blevet indholdsudfyldt; nemlig som individuelle beskrivelser, hvor eleven evalueres i form af en mere prosalignende tekst, som afkrydsninger i kategorier som fx kan/kan næsten/kan ikke, smileys eller, som vi senere skal se i forbindelse med den ene af de to skoler i mit empiriske materiale, som under middel/middel/over middel osv. og endelig som præformulerede sætninger i form af standardtekster, der kan hentes af lærerne elektronisk.

De ovenfor skitserede arketyper på elevplaner kan dog også kombineres, og på nogle skoler opereres der således med skabeloner, der både indeholder eksempelvis afkrydsning og individuelle beskrivelser.

Med skolereformen er det fortsat op til den enkelte kommune eller skole at vælge elevplansskabelon - det eneste politiske krav er, at den foreligger digitalt, så det pædagogiske personale, elev og forældre har adgang til at skrive i den¹⁷. Mens man på nogle skoler har skiftet elevplansskabeloner i forbindelse med skolereformen, anvender andre skoler fortsat deres tidligere udarbejdede skabeloner.

¹⁵ Fx MV-NORDIC, ligesom der også på Skoleintra – en portal de fleste kommuner har købt – ligger forskellige værktøjer til brug for udarbejdelsen af skabeloner.

¹⁶ Se bilag nr. 1, 3 og 4 (de tre bekendtgørelser) for forholdet mellem kommunalbestyrelsens, skolebestyrelsens og skolelederes indflydelse på det lokale arbejde med elevplaner.

¹⁷ Med den nye digitaliserede elevplan anvendes bl.a. skabeloner fra læringsplatformene Meebook og Min Uddannelse. Læringsplatforme er digitale platforme til brug for det pædagogiske personale, elever og forældre i arbejdet med at understøtte elevernes læring. På læringsplatformene kan der fx arbejdes med specifikke læringsforløb, mål for eleverne, portfolioer og evaluering. Det er et lovkrav, at skolerne arbejder med en bestemt læringsplatform, men det er ikke et krav, at man benytter platformens elevplansskabelon.

I afhandlingen tager jeg udgangspunkt i to skoler med markant forskellige udformninger af elevplanen. På Strandvigskolen anvendtes der, på tidspunktet for min empiriproduktion, en skabelon baseret på individuelle beskrivelser skrevet som prosatekst¹⁸, mens der på Dyssehøjskolen anvendes en mere afkrydningsbaseret skabelon. På Dyssehøjskolen anvendes denne skabelon også i dag, da skolen er én af de skoler, der indtil videre har valgt at fortsætte med denne.

Elevplaner i udskolingen

Elevplanen knytter sig, som indledningsvist fremhævet, til større uddannelsesmæssige problematikker og tiltag som ønsket om, at flere unge først og fremmest tager en ungdomsuddannelse, men også at flere unge vælger at søge ind på og ikke mindst gennemføre en erhvervsuddannelse¹⁹. Elevplanen skal således bidrage til at skabe en mere systematisk indsats i forhold til, at eleverne kommer i gang med en ungdomsuddannelse efter 9. eller 10 klasse – jf. også ændringen af bekendtgørelsen om elevplaner fra 2006 til bekendtgørelsen i 2009. Dette ses også ved, at det i forbindelse med den nye forenklede elevplan, i modsætning til tidligere, understreges, at elevplanens opfølgingsdel allerede fra 7. kl. skal danne grundlag for elevens uddannelsesvalg samt en vurdering af elevens gennemførelsesparathed.

På trods af det, med bekendtgørelsen fra 2009, allerede formulerede krav om, at elevplanerne på 8. og 9. klassetrin skal indeholde en plan for elevens fremtidige uddannelsesvalg og en vejledning i relation hertil, er dette ikke tilfældet i mit datamateriale fra Strandvigskolen. På Strandvigskolen, hvor jeg tager udgangspunkt i en 8. klasse, har man således valgt – på trods af bekendtgørelsen – at vente til 9. klassetrin med at fokusere eksplicit på elevens fremtidige uddannelse i elevplanerne. Det betyder også, at det kun er elevplanerne fra 9. klasse på Dyssehøjskolen, der indeholder kommentarer omkring elevernes uddannelsesvalg. Da jeg ikke i denne afhandling fokuserer specifikt på den del af elevplanen, der centrerer om elevernes vej fra folkeskole til videre uddannelse, men derimod mere bredt på evalueringen af og målsætningen for eleverne, udgør dette dog ikke et problem i relation til afhandlingens intentioner. Da elevernes fremtidige uddannelsesvalg indgår som en del af evalueringen i Dyssehøjskolens elevplaner og også i stor udstrækning er noget, der tales om

¹⁸ Det vides ikke, om Strandvigskolen fortsat anvender denne skabelon, eller om en anden er taget i brug sidenhen.

¹⁹ Der har i en årrække været politisk fokus på det relative store frafald i erhvervsuddannelserne – se fx Jørgensen, Christian Helms (2011) *Frafald i erhvervsuddannelserne*.

ved skole-hjem-samtalerne, vil jeg dog også i mine analyser berøre den del af evalueringen, der knytter sig til Dyssehøjskolens elevers videre uddannelse.

Elevinddragelse i elevplanerne

I relation til såvel den tidligere som den forenklede elevplan, understreges det, at eleverne skal inddrages i opstillingen af de mål, der sættes for dem. Således hedder det i folkeskoleloven § 18 stk. 4

På hvert klassetrin og i hvert fag samarbejder lærere og pædagoger, jf. § 29 a, løbende med den enkelte elev om fastlæggelse af de mål, der søges opfyldt (Undervisningsministeriet 2016b).

Desuden understreges det med den forenklede elevplan at

Eleven skal i samarbejde med læreren sætte mål for egen læring for hver periode. Når man udvælger de konkrete mål, bliver det tydeligt for eleven, hvad der skal arbejdes med i den kommende periode (Undervisningsministeriet 2016a), (bilag 5).

På trods af, at det både tidligere og i forbindelse med forenklingen af elevplanen har været et krav, at eleverne skal inddrages i den fremtidige målsætning i elevplanen, viser såvel EVAs undersøgelse fra 2008 og Mussmanns rapport fra 2013, at eleverne kun i meget begrænset omfang inddrages i forbindelse med udarbejdelsen af deres elevplan. Det konkluderes i relation hertil, at elevens inddragelse i arbejdet med elevplanen er særdeles væsentlig for dennes motivation til at søge at imødekomme målene samt for oplevelsen af ejerskab i forhold til elevplanen i det hele taget. Derfor understreges det også af både EVA og Mussmann, at eleverne i højere grad, end det tidligere har været tilfældet, bør inddrages i elevplansarbejdet. Det ekspliciteres ikke i undersøgelserne, hvordan der konkret kan arbejdes med øget elevinddragelse, men det fremhæves, at eleverne, på baggrund af interviews med dem, efterspørger konkrete mål og aftaler for det fremtidige arbejde (EVA 2008, Mussmann 2013).

Ideen om elevinddragelse i forbindelse med elevplanen, indskrænker sig dog ikke kun til at handle om, at eleverne deltager i selve udarbejdelsen af elevplanen, men er tillige knyttet til såvel elevsamtaler som til skole-hjem-samtalerne. Elevsamtalen, der forløber som en samtale mellem den enkelte elev og som oftest elevens klasselærer, er ikke et politisk krav. På langt de fleste skoler af-

holdes der dog elevsamtaler mindst en gang om året og ofte forud for udarbejdelsen af elevplanen. Elevsamtalen kan således betragtes som en samtale, der giver mulighed for en dialog mellem elev og lærer om, hvordan det går i skolen både fagligt og socialt, hvad eleven skal eller gerne vil blive dygtigere til, hvilke mål, der skal arbejdes henimod osv.

Helt indledningsvist i min dataproduktion til denne afhandling deltog jeg ved en række elevsamtaler på Dyssehøjskolen, idet jeg forestillede mig, at disse samtaler skulle inddrages i mine analyser. Da det, der blev talt om ved samtalerne dog ikke blev inddraget synderligt i selve de skriftlige elevplaner, valgte jeg i stedet at fokusere på elevernes (og forældrenes) deltagelse og inddragelse ved skole-hjem-samtalerne. Jeg vil i kapitel 3 uddybe dette perspektiv.

Elevplanen og Fælles Mål

I det følgende vil jeg kort opholde mig ved den indskærpelse af elevplanens tilknytning til Fælles Mål, der, som nævnt indledningsvist, har relevans for mit fokus på mål og synlighed i evalueringen af eleverne. Fælles Mål har siden 2003 været *vejledende* for såvel undervisningen som for evalueringen af eleverne. Med folkeskolereformen 2014 er det derimod nu blevet et *krav*, at elevplanerne skal tage udgangspunkt i Fælles Mål, både i relation til evalueringen af elevernes status og i relation til opstillingen af fremtidige mål for eleverne. Dette fremgår også af Undervisningsministeriets beskrivelse af mål- status- og opfølgningsdelene i den forenklede elevplan, der beskrives mere kortfattet end i bekendtgørelsen fra 2009. Beskrivelsen lyder

Elevplanen skal indeholde tre dele: Mål, status og opfølgning.

1. Måldelen skal indeholde de individuelle mål for den enkelte elevs læring. Udgangspunktet er Fælles Mål.
2. Statusdelen skal vise elevens fremskridt i forhold til målene.
3. Opfølgningsdelen skal beskrive, hvordan og hvornår der skal følges op på målene. Både eleven og læreren skal følge op på målene, og forældrene kan også være med i opfølgningen (Undervisningsministeriet 2016a).

Baggrunden for forenklingen af de Fælles Mål skal således forstås som sammenhængende med det politiske fokus på, at synlige mål fremmer elevernes læring. På Undervisningsministeriet hedder det således, at

Baggrunden for de forenklede Fælles Mål er, at den internationale forskning viser, at arbejdet med mål, evaluering og feedback har stor betydning for elevernes læring. Klare og præcise læringsmål er med til at give læreren et tydeligt billede af, hvad eleverne skal lære. Billedet skal være styrende for de undervisningsmæssige beslutninger. Tydelige læringsmål er samtidig med til at gøre det klart for eleverne, hvad de skal lære, og de kan følge med i deres egen læringsfremgang. (Undervisningsministeriet 2015).

Ændringen af de tidligere Fælles Mål, var hermed et led i at gøre det lettere for lærerne at arbejde systematisk med læringsmål i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af undervisningen for hermed at øge elevernes læringsudbytte. Mit blik på synligheden af de kriterier, eleverne evalueres ud fra samt af de fremtidige mål, har således også relevans i forhold til den politiske indskærpelse af, at elevplanen skal tage udgangspunkt i de forenklede Fælles Mål. Selvom afhandlingens datamateriale tager udgangspunkt i to udskolingsklasser, hvor der netop er – eller ideelt set skal være – fokus på elevernes fremtidige uddannelsesvalg, har afhandlingens analytiske pointer ligeledes relevans for de øvrige klassetrin i folkeskolen. Analysen af de kriterier, mål og opfølgninger, der sættes for eleverne, diskussionen af synlighed samt differentieringsperspektivet på henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever og deres deltagemuligheder, er således ikke noget, der knytter sig specifikt til udskolingen, men er noget, der har relevans for alle folkeskolens elever.

Afhandlingens struktur

Afhandlingen er struktureret i syv kapitler. I **kapitel et** introduceres afhandlingens genstandsfelt, kundskabsambition og forskningsspørgsmål. Videre redegøres der for elevplanens politiske kontekst og intentioner, og endelig beskrives krav til og praksisser omkring elevplanens indhold og udformning.

Kapitel to omhandler den folkeskolehistoriske baggrund for elevplanens indførelse og undersøger, hvordan dennes opkomst kobler sig til skiftende læringssyn, evalueringsopfattelser og pædagogiske idealer gennem skolens historie. Kapitlet tjener således det formål at danne baggrund for at forstå rekonstrukstualiseringen af elevplanen som historisk forankret og hermed som knyttet til logikker, idealer og pædagogiske principper, der sideløbende har gjort og fortsat gør sig gældende i skolen.

I **kapitel tre** redegøres for tidligere international og national forskning om elevplaner og styringsteknologier i mere bred forstand. Kapitlet er inddelt i fem afsnit, der hver især adresserer studier med tilknytning til afhandlingens genstandsfelt. Først redegøres for studier af elevplanen i en international kontekst. Herefter forholder jeg mig til evalueringsstudier af elevplanens implementering i den danske folkeskole, efterfulgt af studier af elevplanen som styringsteknologi. I kapitlets fjerde afsnit redegør jeg for studier af skole-hjem-samarbejde, idet elevplanen udgør en del af dette samarbejde, og endelig gøres der i det femte afsnit rede for studier af elevplanen i lærernes arbejde. Igennem kapitlet diskuterer jeg løbende afhandlingens bidrag til feltet, hvilket ligeledes udfoldes i det metodiske kapitel samt gennem afhandlingens analyser.

I **kapitel fire** præsenteres udvalgte dele af Basil Bernsteins uddannelsessociologi, som udgør afhandlingens hovedteoretiske fundament. Kapitlet adresserer de af Bernsteins teoriudviklinger og begreber, der anvendes som analysegreb, og jeg forholder mig løbende til, hvordan begreberne konkret udfoldes i analyserne. Kapitlet forholder sig dog også til dele af Bernsteins teori, der ikke anvendes direkte i analyserne, men som er nødvendige at forholde sig til for at forstå konteksten for hans begrebsudvikling.

Kapitel fem omhandler afhandlingens metodologiske tilgang og inspiration i klasserumsforskningen og den kritiske etnografi. Jeg beskriver og reflekterer over min adgang til feltet, de konkrete metoder i form af ikke-deltagende observation og interviews med elever og lærere. Endvidere forholder jeg mig til min udvælgelse af cases samt afhandlingens gyldighed og udsagnskraft. Kapitlet afrundes med en introduktion til analyserne.

Kapitel seks indeholder afhandlingens analyser, som falder i tre dele. Første analysedel fokuserer alene på de skriftlige elevplaner og går således i dybden med selve indholdsudfyldelsen af planerne med særligt fokus på status- mål- og opfølgningsdelen. I anden analysedel står to skole-hjem-samtaler samt elevinterviewene i forgrunden for analyserne. I denne analysedel er det elevplanens videre rekontekstualisering i samtalerne, der bl.a. belyses gennem et fokus på de forskellige elevers strategier og muligheder for at udøve modstand mod evalueringen. I forlængelse heraf adresseres elevernes perspektiver på og oplevelser af såvel elevplan som skole-hjem-samtale løbende gennem kapitlet. Den tredje analysedel omhandler lærernes perspektiver på arbejdet med elevplanerne, herunder de dilemmaer, udfordringer og muligheder, de

oplever i dette arbejde. Disse perspektiver analyseres og diskuteres løbende i relation til de historiske og politiske strømninger og idealer samt de rammesætninger, der er knyttet til elevplansarbejdet.

Kapitel syv samler op på afhandlingens konklusioner og diskuterer deres implikationer for det politiske niveau, forskningsfeltet samt praksisfeltet. De metodologiske valg og deres svagheder og styrker reflekteres, og der peges på, hvordan afhandlingen kan give anledning til andre interessante perspektiver og studier.

Kompetencebegrebet

Inden jeg bevæger mig videre til det næste kapitel, der omhandler elevplanen i en skolehistorisk kontekst, finder jeg det nødvendigt kort at redegøre for kompetencebegrebet og den måde, dette begreb anvendes på i afhandlingen. Kompetencebegrebet kan siges at have mange betydninger og ofte inddeles begrebet i forskellige kategorier som fx sociale kompetencer, sproglige kompetencer, læringskompetencer osv. (Kristensen & Laursen 2013: 19). Dette betyder også, at kompetencebegrebet rummer mere end rent faglige kompetencer og således ud over de kognitive færdigheder omfatter emotionelle, sociale og motivationelle komponenter. En moderne politisk indflydelsesrig definition af kompetencebegrebet blev foreslået af OECD²⁰ i 2002. Denne lyder som følger

En kompetence bestemmes som evnen til med succes at møde krav og udføre opgaver og består af både kognitive og nonkognitive elementer (DeSeCo 2002: 8).

Med forenklingen af Fælles Mål i 2014 blev disse inddelt i en række overordnede kompetencemål for hvert fag og klassetrin med en yderligere række underliggende færdigheds- og vidensmål. Færdigheds- og vidensmålene skal således betragtes som skridt på vejen til at nå kompetencemålene. I denne tilgang til kompetencebegrebet anses det at besidde en kompetence altså som det at have viden om et bestemt fagområde, og samtidig at kunne anvende denne viden til udførelse af bestemte opgaver eller procedurer – en kompe-

²⁰ OECD er en forkortelse for Organisation for Economic Co-operation and Development (Organisationen for økonomisk samarbejde og udvikling). OECD er en international organisation, som består af 34 medlemslande. OECD står bl.a. bag PISA-undersøgelserne.

tence kan hermed betegnes som en kombination af viden og know-how. Professor ved Aarhus Universitet Jens Rasmussen beskriver kompetencemålene som *forventninger til, at eleverne ikke kun tilegner sig en bestemt faglig viden, men at de også tilegner sig særlige færdigheder og kompetencer, som de kan bringe i anvendelse* (Rasmussen 2015: 35).

Med reference til OECDs definition af kompetencebegrebet kan det diskuteres, om den måde begrebet fremtræder i form af kompetencemål i skolen, indeholder emotionelle, sociale, og motivationelle elementer? Dog synes de to forståelser at indeholde samme idé om, at en kompetence må defineres som en kombination af viden og anvendelse af denne viden i mødet med konkrete krav og udfordringer.

I afhandlingen anvender jeg Bernsteins kompetencebegreb, der kan siges at have flest ligheder med OECDs definition af begrebet, idet kompetencer i Bernsteins terminologi handler om et individs kognitive, sproglige, følelsesmæssige og motivatoriske procedurer. I Bernsteins optik fokuserer det, han betegner som kompetencemodeller på nogle bestemte evalueringskriterier, der omhandler de ovenstående procedurer frem for, som i det, han betegner, som præstationsmodeller, at fokusere på elevernes såkaldt ydre præstationsorienterede 'produkter'. I modsætning til i de ovenstående tilgange, er kompetence hos Bernstein, således et begreb, der siger mere om de eksisterende evalueringskriterier end om eleverne og deres reelle formåen.

Med mindre jeg refererer direkte til Fælles Mål, er det altså gennem afhandlingen Bernsteins forståelse af kompetencebegrebet, der anvendes. Dette vil blive yderligere udfoldet i kapitel 4.

Kapitel 2: Pædagogiske bevægelser i folkeskolens historie

I dette kapitel vil jeg, i forlængelse af indledningen, nuancere baggrunden for indførelsen af elevplanen. Intentionen er hermed at vise, hvordan elevplanen og de politiske forestillinger om og intentioner med denne, må forstås i lyset af skiftende læringssyn og evalueringsopfattelser, der har gjort sig gældende i dansk folkeskolehistorie. Ligeledes er det intentionen at belyse, hvordan der qua de skiftende læringssyn og evalueringsopfattelser sker forskydninger i vægtningen og betydningen af forskellige pædagogiske principper, som fx principperne om undervisningsdifferentiering og elevinddragelse – principper der, som fremhævet, indgår i de politiske intentioner med elevplanen.

Kapitlet har således til formål at sætte indførelsen af den individuelle elevplan ind i en bredere historisk ramme, hvilket videre danner baggrund for også at forstå rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner i et historisk perspektiv. Som jeg indledningsvist fremhævede, er det i relation til mit forskningsspørgsmål om, hvordan rekontekstualiseringen af kravet om den individuelle elevplan kan forstås - set i et lærerperspektiv, min intention at belyse, *hvilke* særlige logikker og forståelser, lærerne trækker på i deres arbejde med elevplanerne. Gennemgangen af forskydningen i læringssyn, evalueringsopfattelser og pædagogiske principper gennem tiden, tjener således også det formål at danne baggrund for tredje analysedel, hvor jeg belyser de logikker og forståelser, der gør sig gældende i såvel lærernes konkrete arbejde med elevplanen, som for deres tanker om denne.

Øget international sammenligning og School Effectiveness

Indførelsen af rækken af nyere tiltag i den danske folkeskole som nationale test, Fælles Mål og den individuelle elevplan, har, som bekendt, baggrund i den politisk funderede kritik af manglende faglighed i den danske folkeskole. Kritikken, der indledtes i begyndelsen af 1980'erne, intensiveredes med fremkomsten af internationale sammenligninger af skoleelevers faglige præstationer. Hjort (2006a) beskriver, hvordan den danske folkeskole med Pisa-

undersøgelserne og OECD's review af dansk uddannelsesforskning i 2004 blev omfattet af det såkaldte *School Effectiveness*-paradigme. School-Effectiveness-paradigmet henføres ofte til Storbritannien og engelsk uddannelsestænkning, hvor moderniseringen i form af udviklingen af standarder og måleinstrumenter til at måle elevernes udbytte af skolegangen, er slået igennem i den politiske dagsorden, langt tidligere end i Danmark. Krogh-Jespersen definerer School Effectiveness på følgende måde

Effektivitet refererer til de midler, der mest direkte og med færrest mulige anstrengelser eller på den bedste måde leder til målet, som er en højnelse af elevernes faglige udbytte. (Krogh-Jespersen 2004: 54).

Elevplanen, der netop er et middel til at højne elevernes udbytte af undervisningen, kan således betragtes som et redskab, der i lighed med de nationale test og Fælles Mål, udspringer af ideen om at gøre skolen, undervisningen og også evalueringen af eleverne mere 'effektiv'. Hjort (2006a) beskriver udviklingen i den danske folkeskole, herunder de nyere tiltag som en form for curriculumstyring – dvs. en detailstyring af, hvilke faglige kundskaber og færdigheder, eleverne skal have tilegnet sig hvornår. Dette står i modsætning til den didaktikstyring – dvs. krav om, at eleverne skal lære at løse faglige problemer inden for et bredt defineret pensum, som, ifølge Hjort, traditionelt har kendetegnet den danske folkeskole (Ibid:6).

Såvel indflydelsen fra School Effectiveness-paradigmet som den øgede internationale sammenligning af skolesystemer og faglige præstationer er et relativt nyt fænomen i dansk skolehistorie. Det videns- og læringssyn, der så at sige ligger bag de nye tiltag i den danske folkeskole, går dog langt tilbage i historien. Allerede med det rationalistiske dannelsesideal²¹ ser vi således et syn på viden som noget, der kan standardiseres, kvantificeres og måles. Selvom det måske i særlig grad har været de nationale test og Fælles Mål, der har givet anledning til standardisering og måling af elevernes viden, er elevplanerne knyttet til samme vidensideal og læringssyn. For det første skal elevplanen tage udgangspunkt i Fælles Mål og i resultaterne af de nationale test, og for det andet medfører opstillingen af mål en forestilling om, at det gennem elevplanen er muligt at 'måle', om eleverne har nået de opstillede mål og dermed tilegnet sig den ønskede viden. Samme vidensideal og evalueringsopfattelse fin-

²¹ Den moderne udgave af rationalismen kan spores tilbage til Descartes' (1596-1650) filosofi, men dens pædagogiske anvendelse kan især findes hos Comenius (1592-1670). I henhold til rationalismen er den viden, det er værd at beskæftige sig med en ydre standardiserbar viden, der kan kvantificeres og måles (Bjerg 2003: 32).

der vi også i det psykometriske paradigme samt i mål-middel didaktikken, der var særligt fremherskende i 1960'erne i bl.a. Danmark, og som jeg skal vende tilbage til om et øjeblik. Den øgede internationale sammenligning af elevers faglige niveauer og indflydelsen fra School Effectiveness-paradigmet på dansk skolepolitik, må således også forstås i lyset af tidligere vidensidealer, lærings-syn og evalueringsopfattelser, der historisk set har gjort sig gældende.

Skiftende læringssyn og evalueringsopfattelser

Rationalisme og mål-middel didaktik

Mens standpunktskarakterer og eksaminer har fungeret som evaluerings- eller bedømmelsesformer langt tilbage i skolens historie, kan selve evalueringsbegrebet henledes til det, de amerikanske evalueringsforskere Guba og Lincoln (1989) kalder evalueringens første generation²² i 1920'erne. Denne første generation af evaluering var kendetegnet ved udviklingen af nye former for evaluering forankret i et naturvidenskabeligt evalueringsparadigme, hvor forestillingen var og fortsat er, at man kan operationalisere og måle elevernes viden og læring. Op gennem 1920'erne udvikles der i USA evalueringsformer, baseret på netop dette evalueringsparadigme – evalueringsformer, der bl.a. også bredte sig til Danmark. Én af disse evalueringsformer var baseret på testpsykologien og herunder på det psykometriske paradigme²³, og bestod i udviklingen af psykometriske tests, der skulle bestemme elevernes intelligens, baseret på måling af evner, der betragtedes som fælles for alle individer – for eksempel hukommelsesspændvidde og evnen til at genkende mønstre. Formålet med disse test var at kunne fastlægge såkaldt objektive forskelle mellem individer baseret på standardiserede items (Bendixen 2005: 27). Helt frem til 1960'erne var de psykometrisk baserede test fremherskende i uddannelsessystemet såvel i Danmark som internationalt.

Sideløbende med udviklingen af de psykometriske test i 1920'erne udvikledes der ligeledes i USA det, der på dansk betegnes som mål-middel didaktikken, der ligesom psykometrien, tog udgangspunkt i et naturvidenskabeligt evalueringsparadigme. Mål-middel didaktikken udvikledes primært af den amerikan-

²² Guba og Lincoln (1989) opererer med 4 evalueringsgenerationer – 1. generation: *Måling*, 2. generation: *Beskrivelse*, 3. generation: *Bedømmelse* og 4. generation: *Forhandling*.

²³ Psykometrien fokuserer på måling af egenskaber og adfærd inden for psykologien, pædagogikken og sociologien.

ske universitetsprofessor John Franklin Bobbitt, der i 1924 udgav bogen *How to make a curriculum*. Her fremhæves det, at læreren skal opstille mål for sin undervisning og videre planlægge det, Bobbitt kalder, en rationelt begrundet vej for at opnå målene med undervisningen. Bobbitts mål var således at videnskabeliggøre pædagogikken gennem læseplaner og undervisningsplanlægning, der så at sige, hvilede på et rationelt grundlag. Centralt herfor var det, at de pædagogiske mål skulle operationaliseres i elevadfærdstermer, hvilket betød, at målene skulle udtrykke, hvad eleverne skulle *kunne* som resultat af undervisningen. Det kunne eksempelvis være at kunne sin grammatik korrekt eller at kunne udtale ord ordentligt. Omvendt skulle målene ikke omhandle forhold, der vedrørte elevernes personlige udvikling, deres demokratiske dannelse eller andre mere humanistiske forhold, idet disse, ifølge Bobbitt, ikke var tydelige nok til at kunne danne ramme for pædagogisk praksis (Ibid:29). Bobbitts tanker blev senere videreført af den amerikanske pædagog Ralph Tyler og hans medarbejder Eugene Smith og senere igen i 1950'erne og 1960'erne af amerikanske forskere som blandt andre Benjamin Bloom og Jerome Bruner. Fælles for disse var, at de, i modsætning til Bobbitt, mente at affektive mål, der omhandlede elevernes følelser og holdninger, burde indgå i læseplanerne. Således påpegede de, at skolens undervisning ikke kun indeholder faglige eller intellektuelle mål, men også mål for elevernes personligheds- og holdningsmæssige udvikling. Uanset hvilken type adfærdsmål, der er tale om, er de dog begge, ifølge Lektor ved UCC Carsten Bendixen, udtryk for et funktionalistisk menneskesyn, idet menneskets handlinger tillægges en afgørende betydning. Opfyldelsen af mål er således baseret på handlinger, der er synlige hos eleverne. Bendixen fremhæver, hvordan dette kan være problematisk, når det netop handler om de mål, der er af mere affektiv eller mental art. Et mål som for eksempel motivation kan således være vanskeligt at operationalisere, bl.a. fordi der findes en lang række forskellige og ofte modstridende opfattelser af, hvad motivation er. Til trods herfor forsøger man indenfor dele af mål-middel didaktikken at udtrykke indre fænomener som motivation i måleenheder - fx 'høj grad af motivation', hvorved man søger at måleangive et fænomen, der kan bestemmes på flere forskellige måder (Ibid:34).

I Danmark og i det øvrige Skandinavien vandt mål-middel didaktikken særligt frem i 1960'erne, hvor der var stor interesse for at udvikle undervisningsprogrammer, der tog udgangspunkt i denne didaktik. Bl.a. udviklede man programmer med et såkaldt materiale-metodesystem, hvor det detaljeret blev beskrevet, hvordan undervisningen skulle bygges op i sekvenser med dertilhørende delmål. Målene skulle således operationaliseres, så de beskrev den

handling, der var udtryk for, om de enkelte mål var nået eller ej. Hermed opstod det, der kaldes undervisningsteknologi – gennem bestemte undervisningsmidler- og metoder kunne man lede eleverne til at nå de fastsatte mål for undervisningen. Bendixen (2005) fremhæver i den forbindelse, hvordan evalueringen kom til at udforme sig som en løbende konstatering af målopfyldelsen – det, der skulle evalueres var således allerede formuleret i kraft af målene (Ibid:34).

Når jeg vil argumentere for, at elevplanen er knyttet til såvel det naturvidenskabelige evalueringsparadigme som til det rationalistiske vidensideal, hænger det sammen med, at de mål-middel didaktiske forestillinger synes at gå igen i de politiske intentioner med elevplanen. Forestillingen om at kunne operationalisere læring ved hjælp af mål og opstilling af midler til at nå disse (opfølgning), træder således klart frem i de politiske policytekster vedrørende elevplanen. Det politisk udtrykte fokus på, at målene primært skal være såkaldt faglige, kan ligeledes sige at afspejle et rationalistisk syn på viden, hvor nogle former for læringsmål anses som værende af større værdi (mere rationelle) end andre. Dette understøttes ikke mindst af de forenklede Fælles Mål, der, som bekendt, skal gøre det endnu lettere for lærerne at udføre en målorienteret undervisning. Den viden eleverne skal tilegne sig, er således allerede fastlagt gennem de Fælles Mål, og logikken er, at man gennem anvendelsen af disse mål i tilrettelæggelsen af undervisningen kan lede eleverne i den ønskede retning. Ideen om gennem elevplanen at synliggøre elevernes læring, genfinder vi ligeledes i mål-middel didaktikken. Elevplanen som et led i denne synliggørelse udspringer således også af forestillingen om, at de opstillede mål – hvad enten disse er af fag-faglig eller af mere affektiv art - kan aflæses i elevernes adfærd og handlinger (jf. begrebet om 'synlige tegn' på læring), der så igen kan give anledning til opstillingen af nye mål og midler til at nå disse. Denne forestilling understreges også tydeligt af forskningschef på Professionshøjskolen VIA Andreas Rasch-Christensen, der har fungeret som faglig projektleder for de arbejdsgrupper, der har skrevet de nye Fælles Mål. Således understreger han, at de Fælles Mål skal være iagttagelige ved, at lærerne opstiller tegn på, om målene er nået. Tegnene skal være så konkrete, at de reelt kan anvendes til at se, i hvilken grad målene er nået (Rasch-Christensen & Rasmussen 2015: 126). Med Fælles Mål som udgangspunkt for såvel undervisningsplanlægningen som for evalueringen af elevernes udvikling i blandt andet elevplanerne, vil jeg således argumentere for, at den nuværende skolepolitiske dagsorden har rødder i en både rationalistisk, mål-middel didaktisk og funktionalistisk forståelse af viden og læring, der videre knytter an til den førnævnte undervisningsteknologiske tilgang, hvor læreren ses som en slags in-

geniør, der gennem sin undervisning og målene herfor kan lede eleverne hen til en ønsket adfærd.

Når ovenstående er sagt, knytter de politiske forestillinger bag og intentioner med elevplanen sig dog ikke kun til det naturvidenskabelige evalueringsparadigme, men ligeledes til det, man kan betegne som et naturalistisk eller reformpædagogisk evalueringsparadigme. Mens der i visse, såvel politiske som forskningsmæssige kredse, argumenteres for, at elevplanen udspringer direkte af reformpædagogiske principper, vil jeg dog hævde, at den snarere udspringer af nye vægtninger eller af det, jeg betegner som *retekstualiseringer* af disse principper, der netop knytter sig mere til rationalistiske og naturvidenskabelige evalueringsopfattelser og læringssyn. Dette vil jeg illustrere i det følgende – først vil jeg dog redegøre kort for reformpædagogikken og de lærings- og evalueringsopfattelser, der her opstod som kontrast til de tidligere fremherskende syn på læring og evaluering.

Naturalismen og reformpædagogikken

Det fremhæves ofte i forskningslitteraturen, at den danske folkeskole traditionelt har hvilet på det naturalistiske dannelsesideal, der rækker tilbage til Rousseaus²⁴ tanker om opdragelse, og som videre blev fortolket af Grundtvig²⁵ og Kold²⁶ (se fx Bjerg 2003, Wettendorff 2005). Rousseaus videns- og læringssyn stod i stærk kontrast til vidensidealet i rationalismen, hvor forestillingen var, at der eksisterer en eksakt, universel viden, som eleverne skal tilegne sig. For Rousseau var viden derimod et spørgsmål om det enkelte individs engagement og følelser, viden skulle tjene barnets reelle behov og således være knyttet til individets opvækst i det sociale fællesskab. Rousseau medvirkede hermed også til at udvikle opfattelsen af barndommen. Han brød med forståelsen af, at børn skulle opdrages på de voksnes præmisser og med udgangspunkt i en vedtaget universel viden. For Rousseau handlede uddannelse og opdragelse derimod om at udvikle uafhængighed og frihed hos børnene (Bjerg 2003: 35f). Det var dog først med læseplansvejledningen fra 1960, kaldet Den Blå

²⁴ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fransk filosof, forfatter og komponist. Han havde stor betydning for udviklingen af den moderne politiske, sociologiske og pædagogiske tænkning, og han henregnes ofte til at have haft den største og mest vedblivende betydning i vesten, når det handler om opdragelse og undervisning.

²⁵ N.F.S. Grundtvig (1783-1872) dansk forfatter, teolog, digter, historiker, filosof og præst ved Vartov i København.

²⁶ Christen Kold (1826-1870) dansk lærer og pioner indenfor højskole- og friskolebevægelsen.

Betænkning, der lå i forlængelse af folkeskoleloven af 1958, at det naturalistiske dannelsesideal med dets fokus på det enkelte barns interesser og behov, for alvor begyndte at tage form i Danmark. Med Den Blå Betænkning rykker folkeskolens målsætning sig således fra en orientering mod pensumkrav i retning af et større fokus på elevernes personlige udvikling og individuelle forudsætninger, hvormed den enkelte elev og dennes personlighed kommer i centrum for pædagogikken (Gitz-Johansen 2009: 59). Reformpædagogikken eller det, der i USA betegnes, som den progressive pædagogik, tog hermed for alvor sin begyndelse i Danmark²⁷.

Reformeringen af folkeskolen, der ekspliciteredes i folkeskoleloven af 1975²⁸, skabte også et behov for nye måder at evaluere eleverne på. I en kritik af evalueringer, der var forankrede i det psykometriske paradigme og mål-middel-didaktikken, blev man således optaget af at udvikle evalueringsformer, der kunne skaffe viden om elevernes læreprocesser. Progressive teoretikere som Dewey, Negt og Ziehe²⁹, der alle har været store inspirationskilder i dansk skolepædagogik, var blandt dem, der tog afstand fra målorienterede evalue-

²⁷ Selvom reformpædagogikken først virkelig slog igennem i begyndelsen af 1960'erne, sås de reformpædagogiske ideer allerede udmøntet i 1920'erne i DK med oprettelsen af de såkaldte 'frie klasser' i Vanløse i 1924 (Christensen 2008).

²⁸ Folkeskolens formålsparagraf 1975: *Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtrykformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.*

Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen.

Folkeskolen forbereder eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsningen af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.

²⁹ John Dewey (1859-1952) var amerikansk filosof, pædagog og samfundskritiker. Han virkede som professor i filosofi og pædagogik i Chicago og i filosofi ved Columbia University. Dewey var repræsentant for den amerikanske pragmatisme. For Dewey var læring kendetegnet ved den viden og erfaring, der opstod ved individets samspil med omgivelserne, når individet sættes i en problemsituation, der skulle løses. Den 'sande' viden bestod således i det, der kunne føre til acceptable problemløsninger.

Oskar Negt (født 1934) er tysk filosof, socialteoretiker og marxist fra Frankfurterskolen. Siden 1970 har han været professor i sociologi ved universitetet i Hannover. Han er særligt kendt for udviklingen af 'det eksemplariske princip' og videreudviklinger af begrebet 'sociologisk fantasi'.

Thomas Ziehe (født 1947) er tysk professor i pædagogik ved universitetet i Hannover. Ziehe er især kendt for sine tanker om menneskets kulturelle frisættelse i en moderne tid, der på den ene side medfører usikkerhed og rodløshed, idet tidligere værdier ikke længere er givne, men som også åbner for forandring.

ringer og i stedet plæderede for at fokusere på proces fremfor på produkt. For Dewey skulle de undervisningsmæssige aktiviteter være målrettede, men i modsætning til i mål-middel-didaktikken skulle målene udspringe af elevernes eget ønske om at løse aktuelle problemer. Således var mål, ifølge Dewey, kun meningsfulde, hvis de gav mening for eleverne selv og kunne knyttes til ønsket om at opnå noget. Mål måtte derfor forstås som processuelle – de opstod og udvikledes gennem undervisningen, og måtte derfor også betragtes som nogle, der udvikledes i et fællesskab mellem elever og lærer. Ziehe argumenterede ligeledes for, at undervisning og evaluering ikke skulle tage udgangspunkt i bestemte resultater (mål), men i selve læreprocesserne. Læreprocesser, der blot bedømmes ud fra deres slutresultater overser, ifølge Ziehe, den særlige kvalitet og betydning, der ligger i selvsamme processer (Ziehe 1978: 83, Bendixen 2005: 38). Og Negt, der ofte fremhæves som inspirationskilde til erfaringspædagogikken, argumenterede for, at læring opnås gennem elevernes egen erfaringsdannelse, fremfor gennem andenhåndsviden og boglig lærdom (Bjerg 2003: 315), hvorfor han også i lighed med Dewey og Ziehe var mere optaget af elevernes læreprocesser fremfor standardiserede mål for læringen.

Som led i ændringen af synet på læring og hermed i kritikken af tidligere evalueringsformer, forsøgte man op gennem 1960'erne og 70'erne at finde evalueringsformer, der fremfor at gøre eleverne til genstand for evalueringen, inddrog dem i denne. Det var også først i denne periode, at selve begrebet *evaluering* dukkede op i de skandinaviske lande som en oversættelse af det engelske *evaluation*. Selve begrebet evaluering gav mulighed for at signalere, at vurderingen af eleverne måtte omfatte mere end blot traditionelle eksaminer og karaktergivning. Som resultat af behovet for i højere grad at inddrage eleverne i egen evaluering og læreproces, afprøvedes nye former for mere interne evalueringer, hvor elevernes egen udsagnskraft og interesser skulle inddrages i evalueringen (Bendixen 2005: 37). Blandt andet udviklede man samtaleark³⁰ til brug i skole-hjem-samarbejdet, eleverne blev inddraget i undervisningsplanlægningen, og i det hele taget søgte man at inddrage elevernes vurderinger af undervisningen. Som Bendixen fremhæver, var de nye former for evalueringer usystematiske set i forhold til tidligere evalueringssyn, til gengæld var de nu gensidige, kommunikative og værdibaserede. Eleverne kunne nu være med til at diskutere målene for undervisningen og ikke mindst hensigten med disse mål. Problemet med de nye progressive evalueringsformer var dog, at elever-

³⁰ Samtaleark er lokalt udformede skemaer, hvor eleven sammen med sine forældre på forhånd forholder sig til de forhold, der skal tages op under skole-hjem-samtalen.

ne ikke altid var i stand til at redegøre hverken for deres behov, interesser eller for hvilke mål, der for dem syntes meningsfulde. Evalueringsformerne op gennem 1970'erne var således præget af en vis abstrakthed, der krævede avancerede refleksionsprocesser hos eleverne omkring egne læreprocesser – refleksionsprocesser mange elever var uvante med (Ibid:40).

Retekstualiseringer af pædagogiske principper

Jeg har gennem det ovenstående illustreret, hvordan der op gennem 1960'erne og 70'erne skete ændringer i læringssynet og evalueringsopfattelserne i dansk skolepædagogik, der bl.a. medførte et større fokus på det enkelte barns interesser, behov, forudsætninger og inddragelse i egne læreprocesser, i undervisningen samt i evalueringen. Særligt ideen om elevernes inddragelse i egne læreprocesser og evaluering gør sig også gældende i relation til elevplanen. Som tidligere fremhævet, er det således et krav, at eleverne skal inddrages i opstillingen af mål i elevplanen, ligesom de med den nye forenklede elevplan også skal inddrages i vurderingen af deres egen status samt i opfølgningsplanen. Elevplanen kan på samme måde også siges at udspringe af det øgede fokus på den enkelte elev og dennes motivation for at lære. Mens motivationen under den progressive pædagogik mere handlede om motivationen for, som elev, at blive interesseret i det at lære per se og herunder at op- og søge løsninger på aktuelle problemstillinger, som bl.a. Dewey formulerede det, synes motivationen i dag mere at knytte sig til elevernes vilje til at lære noget *bestemt*. Som EVA (2008) og Mussmann (2013) fremhæver det, handler inddragelsen af eleverne således om, at eleverne bliver motiverede for at nå de i elevplanen opstillede mål.

Hermed vil jeg argumentere for, at man udover at tale om rekontekstualiseringsprocesser, hvor noget rykkes ud af sin oprindelige kontekst og indlejres i en ny, kan tale om 'retekstualiseringer', hvor de samme begreber eller pædagogiske foki – her motivation – får nye betydninger eller vægtes på forskellige måder, afhængigt af bl.a. politiske dagsordener og herskende dannelsesidealer. På samme måde kan reformpædagogikkens vægtning af den enkelte elev og dennes inddragelse i egne læreprocesser siges at blive retekstualiseret med moderniseringen af folkeskolen op gennem 1980'erne og 90'erne. Inddragelsen af eleverne i egne læreprocesser får således nye betydninger med princippet om 'ansvar for egen læring', der som en del af moderniseringsprogrammet af folkeskolen – igangsat af Haarder i begyndelsen af 1980'erne – kommer på den skolepædagogiske dagsorden. Med moderniseringsprogrammet sker der således et skift fra en dannelsesteoretisk begrundelse for den interne evalue-

ring i skolen til begrundelser hen imod principper om ansvar for egen læring, undervisningsdifferentiering, selvforvaltning og selvfremsættelse samt et større politisk behov for dokumentation af skolens virksomhed. Til at understøtte disse principper udvikledes evalueringsredskaber som portefolier, logbøger, mappevurderinger m.m., der alle havde til formål at øge elevernes refleksion over og ansvarlighed for egen læring. Den enkelte elev forventedes således både at være interesseret i at lære og være i stand til at tage stilling til og reflektere over sin læring (Bendixen 2005: 42). Sagt med andre ord, synes princippet om elevernes inddragelse i egne læreprocesser fra 1960'erne og 70'erne således, med udviklingen af nye evalueringsredskaber og princippet om ansvar for egen læring, at medføre en øget ansvarliggørelse af eleverne, der igen kan betragtes som resultat af en retekstualisering af princippet om elevinddragelse.

Princippet om ansvar for egen læring kan således betragtes som et princip, der på en og samme tid udspringer af såvel en reformpædagogisk vægtning af elevinddragelse som af en mere neoliberal vægtning af den enkelte elevs forpligtelse til at deltage aktivt i egen læring og hermed søge at optimere sig selv og sin læring. (se fx Pedersen 2011: 190). Samme dobbelthed gør sig ligeledes gældende for princippet om undervisningsdifferentiering, der indgår som et centralt formål med elevplanen. Mens undervisningsdifferentiering på den ene side kan betragtes som et udslag af en neoliberal politik, der sigter mod at skabe dygtige medborgere, der klarer sig godt i den nationale og internationale konkurrence, kan undervisningsdifferentiering, på den anden side, betragtes som et udslag af reformpædagogikkens vægtning af elevernes interesser, motivation og individuelle forudsætninger som udgangspunkt for undervisningen (se fx Gitz-Johansen 2009). Det, at skolepædagogiske vægtninger af eksempelvis motivation samt af principperne om ansvar for egen læring og undervisningsdifferentiering, kan betragtes som udslag af den progressive pædagogik på den ene side, som af en neoliberal politisk dagsorden på den anden, gør sig netop også gældende i relation til indførelsen af den individuelle elevplan. Kritikere af skolens udvikling over de senere år, herunder udviklingen af nye evalueringsredskaber som eksempelvis elevplanen, fremfører således, at elevplanen (blandt andre tiltag) er at betragte som en neoliberal styringsteknologi. Neoliberale styringsteknologier har til formål at styre borgerne – herunder elever og lærere – i bestemte retninger, bl.a. gennem forpligtelsen til at ville arbejde med sig selv og kontinuerligt søge at forbedre sig selv og sine 'ydelser'. Den neoliberale styring udspringer af en markedslogik, der betonere økonomisk effektivitet, og det er denne logik, der i sidste ende bliver styrende for såvel den enkeltes vurdering af sig selv som for andres vurderinger af én

(Krojer & Hutter 2008; Stormhøj 2006). Omvendt fremhæver tilhængere af elevplanen, som eksempelvis Egelund, at elevplanen er et udslag af 1975-lovens enhedsskole og af 1993-lovens krav om undervisningsdifferentiering, der, som han udtrykker det, igen er et produkt af den børnecentrerede reformpædagogik (Egelund 2007: 7,18).

I feltet omkring elevplaner er der således ikke enighed om, hvilke retninger eller pædagogiske principper, elevplanen udspringer af. Tydeligt er det dog, at elevplanen udspringer af principper om elevinddragelse og undervisningsdifferentiering. Selvom disse principper kan henregnes til den progressive pædagogik, vil jeg dog, som fremhævet, argumentere for, at elevplanen og de politiske intentioner med denne, snarere må ses som et resultat af retekstualiseringer af principper fra den progressive pædagogik. Mens såvel elevinddragelse som undervisningsdifferentiering måske i en vis forstand altid kan siges at have tjent det formål at styrke elevernes læring, synes selve læringsforståelsen over de senere år at have bevæget sig tilbage til det rationalistiske ideal om standardisering af viden. Principperne om elevinddragelse og undervisningsdifferentiering handler hermed ikke længere i samme grad om at tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger, interesser og motivation for at øge dennes lærelyst per se, men snarere om at sikre, at eleverne får det optimale ud af undervisningen som led i deres tilegnelse af *bestemte* kundskaber og opnåelse af *centralt fastsatte* mål.

Med udgangspunkt i ovenstående, vil jeg således argumentere for, at elevplanen primært udspringer af et mål-middel-didaktisk læringssyn og evalueringsparadigme, og at den, snarere end at være *funderet* i den progressive pædagogik, udspringer af *retekstualiseringer* af progressive idealer om elevinddragelse og undervisningsdifferentiering, der igen primært synes at tjene som midler til at nå bestemte mål.

Skolens dobbelte formål

På trods af de senere års politiske kritik af for lidt faglighed i folkeskolen og den heraf følgende vægtning af mere faglighed, har den danske folkeskole altid haft et dobbelt formål, hvor ikke kun det faglige har stået i centrum for skolepædagogikken, men tillige elevernes alsidige og personlige udvikling. Når jeg slutteligt i dette kapitel vil opholde mig ved skolens dobbelte formål, er det fordi, dette har relevans i forhold til analysen af, hvordan elevplanerne rekontekstualiseres i praksis og hermed også i forhold til analysen af lærernes perspektiver på elevplanen.

I relation til skolens dobbelte formål kan der ligeledes spores en forskydning fra reformpædagogikkens vægtning af det alsidige og personlige over mod et større faglighedsfokus i de senere år, og som jeg vil illustrere i det følgende, synes også princippet om alsidig og personlig udvikling at have haft forskellige betydninger eller vægtninger gennem skolens historiske udvikling.

Selvom det i bekendtgørelsen fra 2009 om elevplaner primært er det faglige, der vægtes – jf. de førnævnte 'skal- og kan' opgaver, og at elevplanen netop er indført med det primære formål at højne elevernes faglige niveau, spiller skolens traditionelt dobbelte formål ind på såvel mere forskningsmæssige diskussioner af, hvilke typer af mål, der skal vægtes i elevplanen - hvilket jeg skal vende tilbage til i kapitel 3 - som på lærernes rekontekstualisering af kravet om elevplaner.

Skolens dobbelte formål kan henføres til folkeskolelovene – herunder formålsparagrafferne gennem skolens historie. Lige siden formålsparagraffen fra 1814³¹ har skolen haft et 'dobbelt' formål. I 1814 hed det, at undervisningen skulle danne eleverne 'til gode og retskafne mennesker i overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære' og videre 'samt bibringe dem de kundskaber og færdigheder, der er nødvendige for at blive nyttige borgere i staten. På den ene side skulle skolen således være et sted, der fremmede elevernes alsidige eller personlige udvikling - på det tidspunkt forstået som det at blive et godt og retskaffent menneske - og på den anden side et sted, hvor eleverne tilegnede sig de kundskaber og færdigheder, der var nødvendige for samfundets og fælleskabets opretholdelse. Denne dobbelthed finder vi helt frem til og med den sidst formulerede formålsparagraf i 2006³². Med forskellige formuleringer vægtes tilegnelsen af kundskaber og færdigheder, den alsidige ud-

³¹ Formålsparagraffen fra 1814 lyder: *Ved Børnenes Underviisning skal der i Almindelighed tages Hensyn til at danne dem til gode og retskafne Mennesker i Overensstemmelse med den evangelisk-kristelige lære; samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten* (Hermann 2001 I Held og Olsen 2001: 447).

³² Formålsparagraffen fra 2006 lyder: **§ 1.** *Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkehyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

vikling og ansvaret for det samfundsmæssige fællesskab gennem samtlige formålsparagraffer i skolens historie. Ser man nærmere på de tre seneste formålsparagraffer, spores der dog en udvikling i vægtningen af henholdsvis den faglige- og den alsidige/personlige udvikling. Mens tilegnelsen af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer udtrykkes som en tilegnelse, der primært har til hensigt at fremme den enkelte elevs alsidige udvikling i såvel formålsparagrafferne fra 1975 og 1993, træder den alsidige udvikling mere i baggrunden i formålsparagraffen fra 2006.

I formålsparagraffen fra 1975 hedder det

'Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling'.

Og i formålsparagraffen fra 1993 følgende

'Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at fremme lernes tilegnelse af kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, der medvirker til den enkelte elevs alsidige personlige udvikling'.

De ovenstående udpluk fra de to formålsparagraffer er stort set enslydende. Interessant er det dog at bemærke forskydningen fra formuleringen i 1975 'at give eleverne **mulighed for** at tilegne sig...' til i 1993 'at **fremme** elevernes tilegnelse...'. Selvom der i begge formuleringer lægges vægt på tilegnelsen af færdigheder og kundskaber som et led i den alsidige – og i paragraffen fra 1993 den alsidige *personlige* – udvikling, ser man en forskydning i tænkningen omkring skolens opgave fra 'blot' at give mulighed for elevernes tilegnelse til at skulle fremme denne. Denne forskydning bliver endnu tydeligere i paragraffen fra 2006, der lyder som følger

'Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling'.

Med paragraffen fra 2006 er det således ikke længere skolens opgave hverken at 'give mulighed for' eller at 'fremme' elevernes tilegnelse, men derimod at **give** dem kundskaber og færdigheder. Selvom det ændrede ordvalg i de tre paragraffer umiddelbart kan synes ubetydeligt, udtrykker de en markant æn-

dring i synet på læring og viden. I de to første paragraffer forstås læring og viden som noget, lærerne kan forsøge at skabe mulighed for eller fremme gennem deres undervisning. Heri ligger det implicit, at læring er et komplekst fænomen, hvor viden ikke bare er overførbart, men afhængig af hver enkelt elevs individuelle læreprocesser, hvorfor det netop er lærernes opgave at skabe muligheder for eller fremme sådanne processer. Formålsparagraffen fra 2006 udtrykker derimod, i min optik, et mere funktionalistisk menneskesyn, hvor læring og viden betragtes som noget, der mere eller mindre direkte kan overføres fra læreren til eleven.

Samtidigt er den alsidige udvikling, som nævnt, trådt mere i baggrunden i 2006 og nævnes først til sidst i rækken af formålene med tilegnelsen af kundskaber og færdigheder. Det primære formål med tilegnelsen er således ikke længere at fremme den alsidige udvikling som i de to tidligere formålsparagraffer, men at forberede eleverne til videre uddannelse og give dem lyst til at lære mere. Selvom skolens dobbelte opgave er blevet understreget i samtlige formålsparagraffer siden 1814, ser vi altså indenfor de senere år en forskydning i retning af et større fokus på tilegnelsen af kundskaber og færdigheder fremfor på elevernes alsidige og/eller personlige udvikling – i hvert fald på det politiske og lovmæssige niveau. Til trods for den politiske vægtning af det fag-faglige, er der dog stadig fokus på såvel det personlige som på den alsidige udvikling, hvilket jeg vil uddybe i det følgende.

Den alsidige og personlige udvikling

Som fremhævet, var diskussionen om faglige versus mere alsidige eller personlige mål også fremherskende i forbindelse med udviklingen af mål-middel-didaktikken. Når vi taler om den alsidige og/eller den personlige udvikling, kan det dog være vanskeligt præcist at indkredse, hvad disse begreber dækker over³³.

³³ I Fælles Mål fra 2009 beskrives 'Elevernes alsidige udvikling' i faghæfte nr. 47. I hæftet forsøges begrebet om alsidig udvikling defineret, om end det selv her synes vanskeligt at nærme sig en klar definition. Det understreges dog i hæftet, at faglighed og alsidig udvikling – herunder elevernes personlige kompetencer - skal betragtes som gensidige forudsætninger i skolen, og at folkeskolens dobbelte formål om både faglighed og alsidighed ofte har ført til uhensigtsmæssige polariseringer såsom eksempelvis: Om man i skolen bør vægte såkaldte 'hårde' eller 'bløde' kompetencer højest? Den alsidige udvikling skal fremmes gennem den faglige undervisning, og loven har også siden 2003 slået fast at den alsidige udvikling skal sikres 'gennem læseplanerne eller på anden hensigtsmæssig måde' (Undervisningsministeriet 2010: Faghæfte nr. 47 s. 12).

Mens vægtningen af det personlige og det alsidige i det naturalistiske dannelsesideal og under reformpædagogikken netop har været udtryk for en opmærksomhed på barnet, dets behov, interesser, medbestemmelse samt forudsætninger og dermed en afstandtagen til tidligere tiders pensumdrive og lærerstyret undervisning, får det personlige og det alsidige en anden vægtning i 1980'erne og 1990'erne. Rektor ved Professionshøjskolen Metropol Stefan Hermann beskriver dette som, at personligheden *direkte* bliver omdrejningspunkt for folkeskolens gerning (Hermann 2003: 237).

Hermann fremhæver således, hvordan 1990'ernes skoleretorik er kendetegnet ved et forstærket fokus på elevernes personlighed, hvilket bl.a. ses i formålsparagraffen fra 1993, hvor elevernes udvikling udvides til også at omfatte det 'personlige'. Eleverne skal altså ikke blot udvikles fagligt og alsidigt – de skal også udvikles personligt, og tilegnelsen af kundskaber og færdigheder indgår som et led i denne udvikling (Ibid:239). Pedersen (2011) argumenterer ligefrem for, at skolens (med)ansvar for elevernes 'alsidige personlige udvikling' er blevet udgrænset, men fremhæver i lighed med Hermann, at *personligheden* til gengæld er blevet til et pædagogisk projekt (Ibid:173).

Det øgede fokus på elevernes personlige udvikling, må bl.a. ses i forlængelse af ideerne om selvfremsættelse og ansvar for egen læring, der udmøntede sig i evalueringsredskaber som logbøger og portefolier – og senere i elevplanen, hvor eleverne aktivt skal være med til at evaluere egen læring – det Bendixen (2005) betegner som selvevalueringskonceptet. Tankegangen er dog ikke ny. Som nævnt, retter Den Blå Betænkning fra 1961 allerede fokus mod elevernes personlige og individuelle udvikling. Hermann påpeger dog, hvordan der alligevel er tale om en forskydning i betydningen af det personlige. Som en variant af reformpædagogikkens slogan 'von Kinde aus', er den personlige eksistens kommet i centrum for pædagogikken, men i en ny samfundsmæssig kontekst – bl.a. præget af en langt strammere styring af folkeskolen end tidligere. Fra det naturalistiske motto 'barnet i centrum' bevæger vi os således, ifølge Hermann, i 1990'erne hen mod mottoet 'mig i centrum'. Ikke blot er den enkelte elev kommet i centrum, men hele dets personlighed er blevet omdrejningspunkt for folkeskolens virke (Hermann 2003: 237).

Selvom den ovenstående udvikling og fremkomsten af selvevalueringsprincippet fortsat kan siges at handle om at understøtte elevens personlige og alsidige udvikling, og give eleverne medbestemmelse og ejerskab i forhold til såvel undervisningen som til evalueringen, vil jeg argumentere for, at der igen er tale om en retekstualisering af det personlige og det alsidige med en øget

psykologisering³⁴ af eleverne til følge. Som Hermann påpeger det, handler det nu ikke længere om blot at tilgodese og understøtte elevernes personlige udvikling, men om at forklare og fortolke elevernes forskellige udtryk, adfærd og personlige egenskaber. Dette giver sig også udtryk ved en fra slutningen af 1990'erne vægtning af produktionen og udfoldelsen af bestemte personlige egenskaber eller såkaldt 'bløde' kompetencer hos eleverne (Ibid:241). Samtidig medfører vægtningen af den personlige udvikling en forskydning fra undervisning til *læring*. Hvis skolens primære opgave er at understøtte elevernes personlige udvikling, giver det således ikke længere mening med en lærerstyret undervisning, hvor eleven betragtes som et objekt for undervisningen, der skal flyttes fra ét punkt til et andet. Med begrebet læring fremhæves det derimod, at eleven er en aktiv deltager – et subjekt, der gennemgår en bred vifte af udviklingsprocesser: personlige, sociale, intellektuelle, kropslige osv. Dette stiller, ifølge Hermann, også nye krav til lærerne, der nu ikke længere skal udøve en traditionel form for lærerstyret undervisning, men i stedet være med til at stimulere elevernes individuelle læreprocesser (Ibid:242-246).

Bevægelsen fra undervisning til læring, ser vi netop afspejlet i blandt andre Qvortrups (2014) beskrivelse af paradigmeskiftet indenfor folkeskolen. I modsætning til den udvikling i 1990'erne, som Hermann beskriver, er det paradigmeskifte, Qvortrup henviser til, dog kendetegnet ved en øget målstyring af såvel undervisningen som af evalueringen som ved et stærkt fokus på klasse- og læringsledelse, der bl.a. handler om lærerens strukturering og organisering af undervisningen (Worm Hansen 2013: 88). Da stimuleringen af elevernes læreprocesser, må rette sig mod opnåelsen af bestemte mål, kræver dette således også en tydelig læringsledelse af læreren.

Uden at foregribe analysen for meget ser jeg det fokus på elevernes personlighed, der var kendetegnende for 1990'ernes undervisning og evalueringsformer, afspejlet i rekontekstualiseringen af elevplanerne. Jeg vil dog argumentere for, at fokus på det personlige i dag har gennemgået en retekstualisering, hvor det bl.a. på grund af opkomsten af redskaber som Fælles Mål og nationale test er nødvendigt at *lede* eleverne i bestemte retninger. Det personlige kan således ikke længere på samme måde, som tidligere, realiseres gennem elevernes medbestemmelse og ejerskab til undervisningen og evalueringen, men det kan realiseres ved at fokusere på det mentale, som en afgørende faktor for elevernes tilegnelse af det politisk fastlagte pensum.

³⁴ Psykologisering betegner det at analysere eller fremstille noget psykologisk – dvs. at hovedvægten lægges på psykologiske forhold, eller det at man overdriver psykologiske forklaringer på forskellige fænomener.

Gennem dette kapitel har jeg argumenteret for, hvordan elevplanen og intentionerne hermed må forstås i lyset af skiftende læringssyn og evalueringsopfattelser, men også af forskydninger i eller retekstualiseringer af pædagogiske principper, der igen kan betragtes som et resultat af skift i lærings- og evalueringsopfattelser gennem tiden. De skift, jeg gennem kapitlet har beskrevet, skal dog ikke forstås som definitive skift, hvor den ene opfattelse fuldkomment afløser den anden. Selvom der gennem folkeskolens udvikling er sket markante skift i læringssyn og evalueringsopfattelser, må disse ligeledes betragtes som sideløbende diskurser, der i en vis forstand er overlappende. Dette viser sig bl.a., som jeg har søgt at illustrere det, i forbindelse med elevplanen, hvor forskellige lærings- og evalueringsopfattelser synes at blande sig med hinanden, hvilket igen kan forklare de eksisterende uenigheder om, hvilke principper, elevplanen egentlig udspringer af. Som jeg vil illustrere det i tredje analysedel, medfører ovenstående også, at lærerne i deres arbejde med elevplanen trækker på sideløbende og også til tider modstridende logikker og forståelser.

Kapitel 3: Studier af elevplanen i en dansk og international kon- tekst

I dette kapitel introduceres international og dansk forskning om elevplaner. Udvælgelsen af studier er baseret på at give læseren et overblik over de mest centrale fund i den hidtidige forskning på feltet for hermed også at kunne relatere og diskutere disse med problemstillinger og pointer i min undersøgelse. Der er således ikke tale om et systematisk review af al eksisterende litteratur på området. Derimod har jeg udvalgt studier, der repræsenterer perspektiver på elevplanen, der hver især er relevante i forhold til mit forskningsdesign og -spørgsmål. I forlængelse heraf har jeg inddelt kapitlet i fem afsnit. I det første afsnit *Elevplanen i en international kontekst* præsenterer jeg de mest centrale pointer fra den internationale litteratur om elevplanen. I det andet afsnit *Evalueringsstudier af elevplanen* fokuserer jeg, i henhold til mit perspektiv på rekontekstualiseringen af elevplaner, på implementeringen af disse i en dansk kontekst. Det tredje afsnit *Elevplanen som styringsteknologi* diskuterer studier, der, i lighed med denne afhandling, omhandler elevplanens betydninger for eleverne. Da jeg ønsker at følge elevplanen fra skreven tekst til dennes udfoldelse i skole-hjem-samtalen, omhandler det fjerde afsnit *Studier af skole-hjem-samarbejde* netop undersøgelser af disse samtaler. Endelig præsenterer jeg i det femte og sidste afsnit *Elevplanen i lærernes arbejde*, studier, der fokuserer på de betydninger elevplanen har for lærerne - dvs. studier, der relaterer sig mit fokus på lærerperspektivet. Jeg vil i kapitlet forholde mig løbende til såvel mine inspirationer fra som mine bidrag til de forskellige studier.

Elevplanen i en international kontekst

Den individuelle elevplan har sin oprindelse i USA og blev indført her i 1975 til brug for børn med indlæringsvanskeligheder. Sidenhen er elevplanen blevet indført i Australien, New Zealand, i dele af Canada samt i de fleste lande i Europa. Sverige og Danmark adskiller sig dog fra de øvrige lande ved at være

de eneste lande, hvor elevplanen er obligatorisk for *alle* elever i skolen³⁵. I en international kontekst anvendes elevplanen med undtagelse af Sverige og Danmark således udelukkende for elever, der enten går på deciderede specialskoler eller for elever med indlæringsvanskeligheder i den almindelige skole. Dette betyder også, at den internationale litteratur om elevplaner – *Individual Education Plans* (IEP) – ikke direkte kan overføres til en dansk kontekst. I det følgende vil jeg dog fremhæve nogle af de mest centrale resultater og pointer fra den internationale litteratur om uddannelsesplaner [anvender udtrykket uddannelsesplan i henhold til den engelske betegnelse], idet disse til trods for den forskellige anvendelse af planerne, har flere ligheder med danske og svenske undersøgelser på feltet.

Den individuelle uddannelsesplan blev i en international kontekst udviklet som et planlægnings-, undervisnings- og evalueringsværktøj med det formål at understøtte interventionsprocesser for elever med indlæringsvanskeligheder. Heri ligger to forestillinger, nemlig

1. At højere forventninger til eleverne vil lede til forbedrede undervisningsprogrammer (planlægning af undervisningen) og
2. at dette videre vil lede til højere elevpræstationer (Mitchell, Morton & Hornby 2010).

Om end den individuelle uddannelsesplan internationalt set henvender sig til elever med indlæringsvanskeligheder, ses der tydelige ligheder mellem de internationale og danske forestillinger og intentioner om hhv. uddannelses- og elevplanen. I en international kontekst er det altså også forestillingen, at planen gennem opstilling af mål for eleverne vil forbedre lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, hvilket igen vil højne elevernes læring og faglige præstationer. De individuelle uddannelsesplaner er således også internationalt opbygget omkring opstillingen af fremtidige mål for eleverne.

I 2010 gennemførtes en større reviewundersøgelse af den internationale litteratur om individuelle uddannelsesplaner foranlediget og udgivet af det New Zealandske Undervisningsministerium (Mitchell, Morton & Hornby 2010). Reviewet baserer sig på litteratur fra USA, Australien, en lang række europæiske lande samt fra New Zealand selv.

³⁵ I Norge anvendes elevplanen – på norsk kaldet en individuel oplæringsplan - ligeledes kun for elever med behov for særlig støtte (Sophia 2007).

En central problematik i flere af de undersøgte lande er, at de individuelle uddannelsesplaner snarere end at tjene uddannelses- og læringsmæssige formål relateret til eleverne, tjener formål relateret til måling og ressourcetildeling (Shaddock et al. 2009). Engelske forskere bekræfter denne problematik i en omfattende reviewundersøgelse af litteraturen om IEP's, og påpeger, hvordan uddannelsesplanerne primært anvendes som et middel til at måle effektiviteten af specialundervisningen og dennes komponenter, herunder om de tildelte ressourcer er blevet anvendt korrekt til at nå de erklærede mål. Desuden bekræftes det, at uddannelsesplanerne primært synes at blive brugt som midler til at søge om og legitimere flere ressourcer til specialundervisningen, fx i form af flere lærertimer (Millward et al. 2002).

Om end ovenstående ikke synes at være en problematik i en dansk kontekst – bl.a. fordi elevplanen her gælder for alle folkeskolens elever og således ikke er knyttet til spørgsmål om ressourcetildeling, er spørgsmålet om elevplanens egentlige formål dog ligeledes en problematik, der fremhæves i den danske litteratur på feltet. Særligt knyttes denne problematik til lærernes oplevelser med elevplanen som et administrativt redskab med det formål at kontrollere og styre deres undervisning fremfor som et didaktisk redskab, der virker befordrende for elevernes læring (Sophia 2009; Krejsler 2007; Lund 2012). Denne problematik er ligeledes gennemgående i den internationale litteratur om IEP's, hvor bl.a. Evans (2007) fremhæver, hvordan der på trods af forskellige nationale kontekster træder en ambivalens frem mellem at se elevplanen som en bureaukratisk behæftelse og på den anden side som et nyttigt redskab for de børn, som den er beregnet for (Tennant 2007). Overvejende synes den internationale litteratur dog at pege på, at lærerne primært anser uddannelsesplanen som et bureaukratisk styringsredskab. I bl.a. amerikanske og new zealandske studier fremhæves det således, at lærerne ofte betragter uddannelsesplanerne som unødvendigt og administrativt papirarbejde, der efterfølgende blot gemmes væk (Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Thomson & Rowan 1996), samt at lærere og forældre beskriver uddannelsesplanerne som *'egentlig ikke designede eller brugt til individuel undervisning; i stedet fokuserer de på retslig beskyttelse og overholdelse af lovgivningen'* (Presidents Commission 2002: 16).

I reviewet fra New Zealands undervisningsministerium fremhæves desuden tre hovedkritikker i den internationale litteratur om de individuelle uddannelsesplaner:

1. At der forekommer en unødigt indflydelse fra behavioristisk psykologi i uddannelsesplanerne.
2. en overvægt af fokus på det individuelle i planerne, og

3. at effekten af uddannelsesplanerne ikke kan påvises.

De ovenstående kritikker gør sig ligeledes gældende i såvel danske som svenske studier af elevplanen (se senere). Særligt træder de to første kritikker frem i disse studier som en 'over-psykologisering' af den *enkelt* elevs adfærd.

En yderligere kritik, der fremhæves i flere internationale studier af uddannelsesplanen omhandler de mål, der opstilles for eleverne.

I et amerikansk litteraturreview om IEP's fremhæves det bl.a., at de opstillede mål og målsætninger ofte er mangelfuldt beskrevet og ikke er funktionelle og meningsfulde for eleverne. Desuden peges der på, at uddannelsesplanerne ikke ser ud til at have en direkte indflydelse på elevernes faglige resultater (Pretti-Frontczak & Bricker 2000). Amerikanerne Goodman og Bond (1993) fremhæver ligefrem, at dårlige elevresultater er et resultat af dårligt skrevne mål og målsætninger.

Ovenstående problematikker bekræftes også i et hollandsk studie af Poppes, Valskamp, De Geeter og Nakken (2002), hvor det påpeges at de mål, der sættes for elever med intellektuelle vanskeligheder ofte er vage og inkonsistente, samt at der findes meget lidt information om de kompetencer, lærere skal have for at skrive mål.

Tennant (2007) uddyber ovenstående ved at pege på lærernes vanskeligheder ved at skrive uddannelsesplanerne, bl.a. som følge af uklare formål med planerne, problemer med at organisere processen omkring uddannelsesplanen og manglende konsensus om, hvordan planerne relaterer sig til det at forbedre elevernes læring og øge præstationerne. Tennant peger dog også på positive effekter: hvis der ikke er for mange mål, hvis alle relevante aktører er involverede i processen, og hvis de professionelle tror på, at uddannelsesplanerne kan gøre en forskel, kan arbejdet hermed blive en god praksis.

Væsentligheden af alle relevante aktørers involvering i uddannelsesplanerne understreges desuden af den engelske forsker Janet Goepel (2009). Goepel fremhæver således vigtigheden af, at såvel lærere, elev og forældre opnår en fælles forståelse af barnets behov for at kunne planlægge effektive strategier for det, og at dette langt fra altid er tilfældet. Mens lærerne ofte er meget fokuserede på elevens vanskeligheder med det faglige stof – herunder på elevens koncentration og adfærd, er elever og forældre, i højere grad end lærerne, optagede af elevens venskaber og den sociale omgang med skolekammeraterne. Goepel forholder sig ligeledes til spørgsmålet om mål i uddannelsesplanerne og understreger vigtigheden af, at eleverne genkender og forstår de opstillede mål for at kunne arbejde henimod dem. Mens nogle ele-

ver er villige til at engagere sig i mål, der er lærerinitierede, er børn, hvis stemme bliver overhørt, i fare for at blive umotiverede for læring. Elevernes genkendelse af og villighed til at arbejde med målene er således, ifølge Goe-pel, helt afgørende for øget læring.

Betragter man den internationale litteratur om uddannelsesplaner, bærer den-ne overvejende præg af negative erfaringer med disse, hvor det, der skulle hjælpe eleverne henimod øget læring og bidrage til bedre undervisningspro-grammer i stedet synes at have en række uintenderede effekter. I det new zea-landske review fremhæves det eksempelvis, at uddannelsesplanerne har uin-tenderede negative konsekvenser for elever med vanskeligheder, som fx øget faglig fiasko, øgede chancer for at droppe ud af uddannelsessystemet og lavt selvværd. Samtidig peges der dog i den internationale litteratur på forbed-ringsområder ved anvendelsen af uddannelsesplanerne, så disse i højere grad kan få de ønskede effekter. Der peges på nødvendigheden af, at lærerne får de fornødne kompetencer og skoling i at lave planerne og på, at målene i hø-jere grad bliver synlige for eleverne. Ligeledes peges der på, at uddannelses-planerne ikke primært skal fungere som redskaber, hvor elever med vanske-ligheder 'skal passes ind' i de eksisterende systemer, men at uddannelsespla-nerne snarere skal fremme en reformering af systemerne, så disse i højere grad rummer elevernes forskellighed og diversitet (Mitchell, Morton & Horn-by 2010).

Efter nu at have redegjort for elevplanen i en international kontekst, vil jeg i det følgende afsnit vende mig mod evalueringsstudier af elevplanen i Dan-mark.

Evalueringsstudier af elevplanen

En del litteratur på feltet om elevplaner er af evalueringsmæssig karakter og bygger på studier af implementeringen af og arbejdet med elevplaner. Jeg har i indledningen berørt hovedkonklusionerne fra tre af disse studier – de to studier af EVA (2007; 2008) samt Mussmanns rapport fra 2013. I det følgen-de vil jeg uddybe disse, men med udgangspunkt i EVAs seneste undersøgelse fra 2008. Herforuden inddrages en forundersøgelse af elevplaner af Niels Egelund samt et notat udarbejdet af Sophia – Tænketank for pædagogik og dannelse (2009). Undersøgelserne bygger alle på empirisk dataindsamling og er medtaget her, fordi de på forskellig vis har haft betydning for såvel forsk-

ningsmæssige som politiske diskussioner af fordele og ulemper ved elevplanen og dennes implementering i den danske skole.

Såvel EVAs som Mussmanns evalueringer har som deres primære formål at forbedre effekterne af elevplanen, så denne i højere grad imødekommer de politiske intentioner. Begge er således knyttet til Undervisningsministeriet – Mussmanns rapport er bestilt af ministeriet, mens EVA er et statsligt institut, hvor bestyrelsen består af medlemmer fra relevante råd og ministerier, og hvor bestyrelsesformanden er udpeget direkte af undervisningsministeren. Sophia opererer derimod uafhængigt af politiske og økonomiske interesser og er langt mere kritiske i deres tilgang til elevplanerne og selve bekendtgørelsen, end EVA og Mussmann.

Niels Egelund, der var fortaler for indførelsen af elevplaner i Danmark, stod bag en af de første undersøgelser af elevplanen i form af antologien *Elevplaner – teori og praksis* (2007), der gør status over de hidtidige erfaringer med implementeringen af elevplaner og peger på problematikker forbundet hermed – nationalt såvel som internationalt. Egelund opsummerer i antologien danske erfaringer med implementeringen af elevplaner, der dog bygger på et udviklingsprojekt, der blev sat i gang i 2004 under navnet 'Udsatte børn'. De erfaringer, han henviser til, er således erfaringer, der ligger før selve implementeringen af den individuelle elevplan for alle elever i 2006.

Egelund fremhæver bl.a. nødvendigheden af, at der formuleres et klart og fælles formål med elevplanen og giver som eksempel herpå at

Elevplanen skal være et produkt af en systematisk kortlægning af det enkelte barns kompetencer og potentialer, personligt, socialt og fagligt, således at barnet gives mulighed for at udvikle sig derfra, hvor det er, og dertil hvor det kan komme (Egelund 2007: 30).

Egelund bruger, som tidligere nævnt, spørgsmålet om undervisningsdifferentiering til at plædere for nødvendigheden af elevplaner. Således fremfører han, hvordan princippet om undervisningsdifferentiering kun kan blive til virkelighed ved, at lærerne gennem skriftligheden i elevplanerne kortlægger elevernes individuelle forskelle og progression for derigennem at kunne planlægge undervisningen, så denne tilgodeser den enkelte elev. Egelund peger ligefrem på, at det slet ikke er muligt at undervisningsdifferentiere uden skriftlighed, hvorfor han også betragter elevplanerne som vejen til, at undervisningsdifferentiering endelig kan blive til virkelighed i den danske folkeskole.

På baggrund af international pædagogisk litteratur sammenfatter Egelund desuden nogle internationale erfaringer med elevplaner, hvor han peger på, at

de professionelle har brug for uddannelse i arbejdet med elevplaner, ligesom også elever og forældre bør modtage en vejledende introduktion til elevplanerne – jf. bl.a. Tennant (2007). Videre fremhæves det, at udarbejdelsen af elevplanerne kræver grundige overvejelser over indholdet med en sikring af, at oplysninger og vurderinger i elevplanerne er af så høj kvalitet som muligt (Egelund 2007: 28), uden at dette uddybes.

Efter selve implementeringen af elevplanen i folkeskolen, var Evas forundersøgelse i 2007 og den efterfølgende mere dybdegående undersøgelse i 2008 de første studier, der søgte at evaluere det hidtidige arbejde med elevplanen ved at belyse, hvordan elevplanerne blev praktiseret på landets skoler – herunder at afdække eventuelle problematikker og udfordringer i arbejdet med disse. Undersøgelsen fra 2008³⁶ undersøgte i hvilken grad elevplanerne levede op til bekendtgørelsens formål. I undersøgelsen fokuseres især på to nedslagspunkter: elevplanernes formål, herunder det fremadrettede perspektiv i planerne samt elevplanernes udformning. Disse nedslagspunkter går igen i Mussmanns rapport samt i Sophias notat fra 2009³⁷, hvorfor jeg i det følgende vil sammenholde undersøgelseernes resultater i relation til de to primære nedslagspunkter.

Som nævnt i indledningen, viste såvel den seneste undersøgelse af EVA (2008) som undersøgelsen foretaget af Mussmann (2013), at elevplanerne ikke så ud til at have styrket den løbende evaluering af elevernes udbytte af undervisningen, og at de derfor heller ikke fungerede som redskaber i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. Samme konklusion fremgår af Sophias notat, og i alle tre studier fremhæves det, at elevplanen primært har fungeret som et redskab for lærerne i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet og stort set kun er blevet brugt i forbindelse med skole-hjem-samtalerne. Som forklaring herpå peger Mussmann, i lighed med de internationale studier, på, at formålet med elevplanerne er uklart for lærerne. Sophia finder dog primært forklaringen i de udviklede elevplansskabeloner og kritiserer disse for at være udformet på en måde, så de hovedsageligt er rettet mod forældreinformation og

³⁶ Empirisk baserede undersøgelser sig på spørgeskemaundersøgelser blandt alle landets kommuner samt spørgeskemaundersøgelser blandt et repræsentativt udsnit af såvel lærere som forældre. Herudover foretog EVA casestudier på 6 skoler, hvor kommuner, skoleledere, lærere forældre og elever blev interviewet.

³⁷ Sophias notat tager udgangspunkt i de tidligere EVA-undersøgelser samt i indsamling af eksempler på kommuner og skolers implementering af bekendtgørelsen fra Sophias egne igangværende projekter, pressen samt forskellig pædagogisk litteratur.

ikke mod den didaktiske proces med eleverne. Notatet konkluderer derfor, at arbejdet med elevplaner sker på bekostning af den løbende evaluering daglige tilknytning til undervisningen samt den almene, løbende proces med elevernes alsidige udvikling (Sophia 2009: 1). Som hos Sophia, konkluderes det i Mussmanns rapport, at de skabeloner, der udgør fundamentet for udarbejdelsen af elevplanerne er meget forskellige i form, indhold og omfang, samt at disse ikke lever op til intentionerne om, at elevplanen skal indgå i den løbende evaluering af eleven. Det fremhæves, at mange lærere oplever elevplansskabelonerne som begrænsende og utilstrækkelige i det omfang, at elevplanen både skal fungere som redskab for lærernes planlægning af undervisningen, som informationsredskab til forældrene og som en plan, eleverne selv føler ejerskab til.

I henhold til de problematikker, der ifølge EVA, Mussmann og Sophia, knytter sig til lærernes arbejde med det fremadrettede perspektiv i elevplanerne konkluderes det i EVAs undersøgelse (2008), at det ikke er muligt at give et entydigt billede af, i hvilken udstrækning elevplanerne indeholdt fremadrettede aftaler om, hvordan eleven skal nå sine mål. Rapporten fremhæver, at en fremadrettet del med opstilling af konkrete mål og aftaler, er essentiel, hvis elevplanen skal virke motiverende for eleverne, hvilket ligger i tråd med flere af de internationale studier (Goepel 2009; Mitchell, Morton & Hornby 2010; Tennant 2007). I 2008 var det dog, ifølge EVA, kun under halvdelen af lærerne, der overhovedet formulerede skriftlige individuelle mål i elevplanerne. Dette knytter sig til de vanskeligheder, lærerne, ifølge EVA og Mussmann, har ved at sætte tilstrækkeligt tydelige og konkrete mål for eleverne, hvilket ligeledes konkluderes i flere af de internationale studier (Pretti-Frontczak & Bricker 2000; Goodman & Bond 1993; Poppes et al. 2002).

Mens EVA og Mussmann problematiserer elevplanernes manglende fokus på fremadrettede mål og opfølgninger, påpeger Sophia omvendt, at elevplanerne i for høj grad fokuserer på fag-faglige mål for eleverne. Med reference til bekendtgørelsen om elevplaner (2009), fremhæver Sophia, hvordan distinktionen mellem de tidligere nævnte 'skal'- og 'kan-opgaver' lægger op til et ensidigt fokus på de fag-faglige kriterier for evalueringen. Således fokuseres der med 'skal-opgaverne' på resultater af den løbende evaluering herunder test samt opstilling af fremtidige mål for eleven, mens det, der betegnes som andre oplysninger om eleven, bliver til en 'kan-opgave'. I forlængelse heraf problematiser Sophia, at det, der i folkeskoleloven hedder elevens alsidige udvikling risikerer at blive udgrænset i elevplanerne til fordel for det rent målbare. Her refererer Sophia igen til de udviklede elevplansskabeloner og kritiserer

disse for at fokusere ensidigt på mål og målopfyldelse og dermed for udelukkende at rette evalueringen af eleven mod Fælles Mål, mens forhold, der optimerer det didaktiske arbejde (§18) bliver fraværende. Her adskiller Sophias notat sig igen fra EVAs rapport (2008), hvor det fremhæves, at lærerne anser beskrivelser af elevens sociale udvikling og trivsel som en vigtig del af elevplanen, og at langt de fleste lærere også inddrager forhold omkring elevens personlige kompetencer og alsidige udvikling i planerne.

Som bekendt, har Mussmanns rapport haft til formål at vejlede Undervisningsministeriet i udviklingen og forenklingen af elevplanen i forbindelse med skolereformen. Hvordan rapporten direkte har spillet ind på dette arbejde, vides ikke. Når elevplanerne fremover skal knytte sig stærkere til de nye Fælles Mål, ligesom kravene om opstillingen af mål og opfølgning herpå er blevet skærpede, kan det dog antages at være et svar på Mussmanns konklusioner om, at elevplanerne har fokuseret for lidt på mål og opfølgning. Flere af evalueringsstudiernes konklusioner er overordnede, og flere af de fremhævede problematikker berøres kun overfladisk. Eksempelvis får vi ikke ret megen viden om, *hvorfor* det tilsyneladende er en udfordring for lærerne at udarbejde individuelle mål for eleverne, og derfor synes det også problematisk, når eksempelvis EVA 'blot' anbefaler, at lærerne opstiller flere konkrete mål. I min analyse vil jeg netop søge at belyse, hvorfor lærerne finder det udfordrende at arbejde med mål for eleverne? Med mit blik på, hvordan elevplanen som helhed, herunder de opstillede mål, virker forskelligt i forhold til forskellige elever, går jeg desuden i højere grad, end de her præsenterede studier, i dybden med elevernes perspektiver på elevplanen og dennes betydninger for dem.

Elevplanen som styringsteknologi

En hel del af de studier, der er foretaget af elevplaner og evaluering i folkeskolen i det hele taget, tager udgangspunkt i Foucauldianske og poststrukturalistiske analyser. Dette indebærer, at elevplanen betragtes som en styringsteknologi (jf. tidligere beskrivelse), der har til formål at lede individet i bestemte retninger. Der er som oftest tale om kritiske studier, der søger at problematisere det, der anses som skjulte magtformer indlejret i styringsteknologierne. Om end denne afhandling ikke tager udgangspunkt i en Foucauldiansk teori-ramme, betragter jeg i lighed med disse studier, elevplanen som en styringsteknologi. Således er jeg netop optaget af, hvordan denne er med til at 'styre'

elever og lærere mod bestemte mål samt, hvordan elevplanen også afføder en form for usynlig magt.

De studier, jeg præsenterer i det følgende, er videnskabelige studier, der primært er centreret om styringsteknologier som eksempelvis elevmægling, nationale test, nationale kanons og endelig elevplanen. Selvom de ikke alle beskæftiger sig direkte med elevplanen, er de relevante at medtage, idet de omhandler, hvordan evaluerings- eller styringsteknologier får betydning for eleverne. Indledningsvist tager jeg udgangspunkt i de studier, der mere bredt fokuserer på (selv)styring og magt i folkeskolen for til sidst i afsnittet at redegøre for de studier, der specifikt omhandler elevplaner.

Selvstyring og modstand

Et gennemgående tema i studierne af styringsteknologier i folkeskolen er, hvordan disse teknologier installerer en særlig form for selvstyring hos eleverne, der bl.a. handler om, at eleverne tager ansvar – ikke blot for deres egen læring, men også for egen adfærd. En gennemgående forståelse i disse studier er, at de nyere styringsteknologier i folkeskolen virker som subjektiveringsinstanser, der således indvirker på elevernes subjektiveringsprocesser og tilbagemålingsmuligheder (Bjerg & Knudsen 2007; Braad 2007; Kofoed 2007, Krejsler 2007, Moos 2007; Staunæs 2004).

Kofoed, der igennem en årrække har beskæftiget sig med styringsteknologier og magt i den danske folkeskole, fremhæver, hvordan de styringsteknologier, der tages i brug og måderne, de tages i brug på, åbner og lukker for bestemte subjektpositioner. Kofoed anvender begrebet regulativ elevnormativitet til at beskrive, hvordan eleverne lærer, hvad det vil sige at være en passende elev. Mens den regulative elevnormativitet var tydelig for eleverne ved den klassiske autoritære styring, er den langt mindre tydelig, når det kommer til den magtform, der kendetegner de nyere teknologier. Her er magten eller styringen fremfor at være kendetegnet ved ydre sanktioner af forskellig art derimod kendetegnet ved bekendelser fra eleverne. Eleverne skal således kunne reflektere over sig selv og deres adfærd for derigennem at kunne styre på sig selv. Med de nye teknologier rykkes styringen således ind i det enkelte individ, og som Kofoed udtrykker det, er der ikke bare tale om ansvar for egen læring, men også om ansvar for egen elevhed. Elevhed handler dog ikke kun om, som elev at lære, hvordan man bliver til som en passende elev – elevheden afhænger også af de institutionelle krav til eleverne og lærernes forvaltning og forventninger til dem (Kofoed 2007: 102).

Bjerg og Knudsen peger ligeledes på forholdet mellem eksplicitte og mere implicitte magtformer i skolen. De fremhæver, hvordan skolen i dag står med flere men også sammenstødende magtformer – nemlig på den ene side en disciplinering af adfærd (at bøje elevens vilje under en anden vilje) og på den anden side mægtiggørelsens magtform (at bøje elevens vilje til selv at ville). Det er elevens evne til at styre sig selv, som er afgørende for magtformens succes, og magtformen forudsætter også elevens aktive medskabelse og medvirken (Bjerg & Knudsen 2007: 80, 96).

Centralt hos Kofoed står også elevernes forskellige modstandsformer, der ligeledes udgør et fokus og begreb i min analyse. Kofoed diskuterer, hvordan modstand fra eleverne modtages forskelligt af lærerne og andre autoriteter på skolen, afhængigt af elevernes evne til at afkode de skolemæssige rationaler. Således vil der i skolekonteksten være nogle modstandsformer, som genkendes som mere passende end andre, hvorfor det ikke er muligt for alle elever at yde modstand uden at blive ekskluderet – det er bestemte elever, der bliver til de umulige kroppe og umulige selver, som Kofoed udtrykker det (Kofoed 2007: 110).

Braad (2007) og Staunæs (2007), inddrager ligeledes forskellige perspektiver på elevernes modstand. Braad påpeger, at nyere teknologier som tests og samtaler med læreren ud fra bl.a. logbøger og elevplaner, har medført, at eleverne gennem de senere år har oplevet en stigende interesse for netop deres udbytte af skolegangen. I lighed med Kofoed, fremhæver Braad, at eleverne disciplineres til at tage et øget medansvar for deres egne læreprocesser og dermed også for egen manglende læring. Da magten tilsløres bag elevernes egen ansvarstagen som eksempelvis det selv at være med til at sætte mål for den kommende periode, bliver det meget vanskeligt for eleverne at protestere mod disse disciplineringsindsatser. Braad betragter de mange samtaler mellem lærere og elever som påtvungne kontrolformer, hvor magten sløres, hvorfor det bliver meget svært for eleverne at gennemskue, at det i virkeligheden er læreren og skolen, der bestemmer, at de selv skal bestemme, som Braad udtrykker det. Den tilslørede disciplinering medfører således, at eleverne ikke får gjort sig erfaringer med forskellige former for modstand, hvilket, ifølge Braad, udgør en ud af flere forudsætninger for, at der kan foregå en demokratisk dannelse (Braad 2007: 30).

Mens eksempelvis Kofoed peger på, hvordan forskellige elever udøver forskellige former for modstand mod disciplineringen, peger Braad således omvendt på, at den tilslørede magt gør det meget vanskeligt for eleverne at protestere og udøve modstand, idet ansvaret for skolegangen jo netop pålægges

eleverne. Staunæs fremlægger et tredje perspektiv på modstanden – nemlig, at det er de teknologier, der producerer styring, der selv støber kuglerne til modstanden, som hun udtrykker det. Som eksempel herpå viser Staunæs, hvordan både elever og lærere i de såkaldte elevsamtaler på tværs af det officielle ritual, som elevsamtalen udgør, anvender forskellige sprogspil, der latterliggør dette ritual (Staunæs 2007: 1).

Udgrænsning af den demokratiske dannelse

Som fremhævet, peger Braad (2007) på, hvordan den usynlige magt, der kendetegner de nye teknologier, er med til at udgrænse den demokratiske dannelse i skolen, der gennem stort set hele skolens historie, har stået som en del af folkeskolens formål, og som derfor har været en af grundstenene i det danske uddannelsessystem og uddannelsespolitik. Temaet om nyere styringsteknologiers indflydelse på den demokratiske dannelse, tages ligeledes op af Lektor ved DPU, Aarhus Universitet Leif Moos. Moos peger på, hvordan den demokratiske dannelse af eleverne i den danske folkeskole er i fare på grund af internationale sammenligninger af elevernes faglige niveau, samt indførelsen af teknologier som test med nationale standarder og kanons. Disse teknologier er, ifølge Moos, med til at udkonkurrere den demokratiske dannelse i folkeskolen til fordel for et fokus på måltrettethed og effektivitet i undervisningen, hvor der primært undervises i det, eleverne skal testes i. Den demokratiske dannelse, hvor elevernes konstruktion af værdier og motiver, og hvor alles – såvel elevers som læreres ideer og indspil i undervisningen står centralt, risikerer således at blive udraderet til fordel for et curriculum paradigme, hvor 'teaching to the test' bliver det altovervejende. Omvendt peger Moos, i lighed med flere af de førnævnte forskere på, hvordan de nye teknologier ikke kun fordrer et fokus på det rent faglige, men også producerer forventninger til eleverne om at arbejde på dem selv og deres adfærd (Moos 2007: 9).

I lighed med Moos, er jeg i denne afhandling optaget af den øgede målstyring i skolen. Selvom jeg ikke beskæftiger mig med elevplanens betydning for elevernes demokratiske dannelse, har jeg således fokus på, hvordan målstyringen får betydning i relation til vægtningen af elevernes såkaldt mere 'bløde' kompetencer – jf. den tidligere diskussion af skolens dobbelte formål i kapitel 2.

Gennem det ovenstående har jeg præsenteret studier, der beskæftiger sig mere bredt med styringsteknologiers betydning – særligt i relation til eleverne. I det følgende vil jeg kortfattet præsentere fire studier, der beskæftiger sig eksplicit med *elevplanen* som styringsteknologi. Disse studier tager, i lighed med

de netop præsenterede, alle udgangspunkt i et Foucauldiansk teorikompleks, hvorfor flere af de før fremhævede pointer, ikke overraskende går igen i disse studier. Da der ikke i dansk regi er foretaget mange videnskabelige undersøgelser af elevplanens betydning for eleverne, finder jeg det, på trods af lighederne til de øvrige studier, væsentligt at fremhæve hovedpointerne fra disse. Af samme grund er flere af de fremhævne studier svenske.

I Sverige har særligt Andreasson (2007; 2009; 2015), Carlsson (2009; 2015), Dovemark (2015) og Hirsh (2011; 2012) beskæftiget sig med elevplanens betydninger for eleverne, og de har eksplicit beskæftiget sig med de fremadrettede perspektiver – dvs. mål og opfølgning - i elevplanerne, hvilket er et meget begrænset perspektiv i dansk forskning. De svenske studier fokuserer udelukkende på de skriftlige elevplaner som dokumenter, og Andreasson beskæftiger sig i sin ph.d. afhandling (2007) med det specialpædagogiske område, hvorfor hun i lighed med de internationale studier på feltet, tager udgangspunkt i elevplaner skrevet for elever med faglige og eventuelle andre vanskeligheder. Til trods herfor fremdrager Andreasson (og de øvrige svenske studier) flere perspektiver, der er væsentlige for studiet af elevplaner på normalområdet i Danmark. I en dansk kontekst har særligt Larsen (2010) og Krejsler (2007) beskæftiget sig med elevplanen og dennes betydning for eleverne. Larsens empiriske materiale består af analyser af skriftlige elevplaner samt af interviews med lærere og elever³⁸, mens Krejlers analyser alene baserer sig på policytekster³⁹ og andre dokumenter knyttet til elevplanen.

Den 'passende' elev

Larsen (2010) beskriver elevplanen som en normaliseringspraksis, der udstikker, hvad der er ønskværdigt og acceptabelt, mens Andreasson (2007) peger på, hvordan elevplanerne ofte konstruerer eleverne ud fra det, de *ikke* er i forhold til skolediskursens idealelev. Her er forventningerne om selvstyring hos eleven igen centrale, og eleverne ansvarliggøres for de resultater, der både nås eller ikke nås. At tage ansvar for egen læreproces er således et gennemgående træk i elevplanerne og dermed en præmis for at blive til som en passende elev. Fordringen om ansvar og selvstyring hos eleverne medfører ligeledes, at deres eventuelle vanskeligheder ofte fremstilles som deres egne individuelle

³⁸ Larsens datamateriale er indsamlet i forbindelse med hans specialeafhandling *Nu hvor jeg er blevet beskrevet* (2008)

³⁹ Krejsler tager udgangspunkt i følgende policytekster og dokumenter: Bekendtgørelsen om elevplaner, en avis-kronik af Bertel Haarder, fagblade for lærere og skoleledere samt cases fra udvalgte skoler.

problemer (Andreasson 2007; Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015; Larsen 2010). Som fremhævet, problematiseres individualiseringen af eleverne ligeledes i den internationale litteratur om uddannelsesplanerne. Mens der i evalueringsstudierne af elevplanen henvises til det individuelle fokus på eleverne, herunder opstillingen af individuelle mål, som noget positivt og som noget, lærerne skal blive bedre til at arbejde med i elevplanerne, problematiseres dette altså omvendt af flere videnskabelige studier på feltet.

At blive til som en passende elev afhænger dog, i henhold til såvel de svenske studier som til Larsen, ikke kun af, som elev at tage ansvar for egen læring. Det afhænger også i høj grad af elevernes personlige egenskaber. Som oftest indeholder elevplanerne således beskrivelser af, om eleverne er søde, interesserede, hjælpsomme, ansvarsfulde, disciplinerede osv., hvorfor elevplanerne er med til at beskrive, hvordan den ideelle elev ser ud (Andreasson 2007: 98,107; Andreasson & Carlsson 2009; Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015; Olsen 2009). I lighed med de internationale studier af elevplanen, ses der således en særlig 'psykologisering' af eleverne, der i høj grad kobles til den enkelte elevs 'personlighed' og adfærd. Larsen fremhæver, at karakteristikken af elevernes personlige egenskaber og evner i elevplanerne i en dansk kontekst skyldes, at mange lærere er skolede i den progressive pædagogik, der også gennemsyrrer lovene fra 1975 og 1993 (Olsen 2009). Lærerne er således opdraget til, at der findes flere kompetencer end det at kunne læse, skrive og regne, og at eleverne lærer mest, hvis de bliver inddraget og får ansvar for egen læring.

Elevplanens mål og opfølgninger

Andreasson (2007) fremhæver ligeledes, hvordan de fremadrettede mål i elevplanerne både er af faglig og personlig karakter. Selvom elevplanerne centrerer omkring det faglige niveau, handler de således også ofte om, hvem eleverne *er* og ikke om, hvad de *kan* eller *gør*. Hirsh (2011) opdeler de fremadrettede mål i tre kategorier – 1) Mål om *væren*, som udtrykker et ønske eller behov for, at eleven er på en bestemt måde. Disse mål omhandler elevens personlighed, adfærd og tilgang til skolen. Disse mål er sjældent knyttet til pensum-mål. 2) Mål om at *gøre*, som udtrykker, at eleven skal gøre noget. Typisk for disse mål er, at det er svært at se til hvilke faglige evner, disse er knyttet, eller hvordan disse mål kan nås. Målformuleringen er ofte samstemmende med opfølgningen, og 3) *Læringsmål*, som er knyttet til viden indenfor fagene. Typisk foreslår disse mål en forbedring af kompetencer, øget forståelse eller opnåelse af bestemte resultater. På samme måde opdeler Hirsh opfølgninger-

ne i elevplanerne i to kategorier: 1) Være-strategier, der signalerer, at elevens adfærd eller personlighed kan ændres alene ved, at eleven er på en anden måde. Typisk anvises der ikke noget specifikt værktøj eller handling og 2) Gøre-strategier, der på den anden side ofte foreslår mere konkrete handlinger (Ibid:23, 24). I modsætning til Andreasson, peger Hirsh altså på, at elevplanerne også indeholder mål, der handler om, hvad eleverne gør eller skal begynde at gøre. Interessant er dog begges fokus på, hvordan eleverne beskrives i elevplanerne – herunder karakteren af de mål og metoder, der opstilles i disse. Særligt Andreassons fokus på fagligt lavtpræsterende elever ligger i tråd med denne afhandlings fokus (om end jeg også fokuserer på de fagligt stærke elever).

Det faglige og det personlige

Forholdet mellem det faglige og det personlige eller mellem det faglige og den alsidige udvikling er et tema, der går igen i såvel evalueringsstudierne som i mere videnskabelige studier af elevplanen.

Krejsler identificerer i sit studie af elevplanen to dominerende diskurser, som elevplanen indskriver sig i, nemlig individualiseringsdiskursen og en ny faglighedsdiskurs. Med begrebet individualiseringsdiskurs søger Krejsler at indfange en særlig iscenesættelse af mennesket, der handler om at realisere sig selv. Elevplanen udgør, ifølge ham, et led i skolens og samfundets befolkningspolitiske målsætninger om at skabe konkurrencedygtige individer. Eleven må således gennem en teknologi som elevplanen motiveres og anspores til kontinuerligt at ville lære og udvikle sine kompetencer (Krejsler 2007: 82-84). Individualiseringsdiskursen er dog med til at utydeliggøre eller ligefrem ligegyldiggøre distinktionen mellem personlige, sociale og faglige kompetencer. Krejsler påpeger således, hvordan en teknologi som elevplanen er med til sammenkæde individets selvopfattelse med de aktiviteter, som det laver i såvel skolen som i fritiden, hvorfor det bliver stadigt mere vanskeligt at skelne mellem, hvad der er henholdsvis personlige, sociale og faglige kompetencer.

På den anden side indskriver elevplanen sig også i en ny faglighedsdiskurs, som gennem de seneste to-tre årtier har vokset sig stærk i mange vestlige lande. Denne diskurs er dokumentationsorienteret, og er derved karakteriseret ved bl.a. at fordre flere test og andre evalueringsformer med henblik på at sikre og dokumentere, at eleverne rent faktisk lærer det, de skal lære. (Ibid:83). På den ene side er det med individualiseringsdiskursen vigtigt at anspore eleverne til at ville *lære*, mere end det handler om at lære noget bestemt. Det vigtige er at skabe lærevillige elever, der kontinuerligt søger at forbedre sig selv

og deres kompetencer, men på den anden side er det med faglighedsdiskursen vigtigt, at eleverne (også) lærer noget *bestemt*. Hermed karakteriserer Krejsler elevplanen som en teknologi, der balancerer refleksion og kontrol.

I modsætning til Sophia (2009), mener Krejsler, at 'kan'-opgaverne i Bekendtgørelsen om elevplaner - dvs. det, der betegnes som andre forhold relateret til elevens skolegang - er problematiske at inddrage i elevplanerne, fordi de, som han udtrykker det, 'strammer nettet om eleverne'. For Krejsler handler diskussionen dog ikke 'kun' om, hvordan det faglige eller det personlige og sociale indgår eller bør indgå i elevplanen, men om, hvordan det for eleverne bliver vanskeligt at adskille det faglige fra hvem, de er som personer. En lignende pointe fremhæves af Kousholt, der beskæftiger sig mere bredt med forskellige evalueringsformer i folkeskolen. Kousholts helt centrale pointe er, at lærernes faglige evalueringer altid vil være sammenkoblede til elevernes sociale positioner i det fælles rum, hvorfor det, der måles eller vurderes også altid er af social karakter. I modsætning til Krejsler, fremhæver Kousholt dog i lighed med Sophia, at de aktuelle evalueringsredskaber i folkeskolen – og dermed også elevplanen - har en tendens til at fokusere på det fag-faglige eller i hvert fald på det faglige og det sociale som to adskilte størrelser (Kousholt 2011: 61).

Krejsler aktualiserer på flere måder denne afhandlings fokus. Således understreger han behovet for empirisk at undersøge, hvordan elevplanen påvirker eleverne, og fremhæver, hvordan et studie af elevernes perspektiver formentlig ville afsløre det, han kalder for motiver for enten at imødekomme eller tage afstand fra elevplaner. Ligeledes fremhæver han behovet for undersøgelser af, hvordan elevplanen påvirker skoletrætte elever, der måske i højere grad har brug for fred frem for yderligere opmærksomhed fra eksempelvis lærere, som han udtrykker det (Krejsler 2007: 86-87). Krejsler aktualiserer hermed denne afhandlings fokus, der bl.a. tager udgangspunkt i elevernes perspektiver på elevplanen og tillige fokuserer på de elever, der har vanskeligt ved at leve op til skolens krav. Om end dette ikke nødvendigvis behøver at hænge sammen med skoletræthed, er der således tale om elever, der måske, som Krejsler fremhæver det, har brug for at blive ladet lidt i fred. Krejsler aktualiserer ligeledes afhandlingens fokus på rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner ved netop at fremhæve, hvordan politiske beslutninger transformeres på mange forskellige måder, når de mødes med forskellige logikker i kommuner, på skoler og i konkrete klasser. Krejsler skriver

Der går imidlertid sjældent en lige linje fra politiske beslutninger om, hvad der skal ske i skolen, til de mangfoldige former, hvorpå sådanne beslutninger implementeres lokalt i de

enkelte kommuner, på de enkelte skoler og i de enkelte klasser. Hertil er de kontekster, som indgår, for forskellige og for løst koblede i forhold til hinanden (Krejsler 2007: 84).

I mine analyser følger jeg flere af de perspektiver, der ligger i de ovenfor præsenterede studier. Jeg er således, i lighed med flere af de Foucauldianske studier, optaget af begreber som selvstyring, ansvar for egen læring og elevhed, individualisering og modstand. Samtidig bidrager denne afhandling dog også til disse studier ved bl.a. at anlægge et mere helhedsorienteret perspektiv på, hvordan og hvorfor styringsteknologier – i dette tilfælde elevplanen – synes at fordre så stærk en ansvarliggørelse af eleverne. Ligeledes bidrager afhandlingen ved at anlægge et differentieringsperspektiv på elevplanens betydninger for forskellige elever – et perspektiv, der også kan være relevant for studier af andre styringsteknologier.

Studier af skole-hjem-samarbejde

I det følgende præsenteres tre studier, der alle beskæftiger sig med skole-hjem-samtalen som en del af et fokus på skole-hjem-samarbejde mere bredt. Først præsenteres et studie af Kryger og Ravn (2007), der også har fokus på elevplanen. Hernæst præsenteres Knudsens (2010) perspektiver på diskurser og subjektpositioner i skole-hjem-samtalen og endelig præsenteres et studie af Kryger (2012), der bygger videre på det tidligere studie af Kryger og Ravn. I dette studie fokuserer Kryger især på skole-hjem-samtalens betydninger for elevernes identitetsdannelse og deltagelse i skole-hjem-relationen.

Kryger og Ravn har i lighed med bl.a. Braad og Moos (2007), beskæftiget sig med elevernes demokratiske dannelse i folkeskolen. Særligt er de optagede af skole-hjem-samarbejdets – herunder skole-hjem-samtalens betydning herfor og knytter den demokratiske dannelse til elevernes muligheder for selvstændighed og selvudfoldelse i relationen mellem skole og hjem. Den demokratiske dannelse skal ses som en dobbelthed mellem målet om at udvikle selvstændighed og selvforvaltning hos barnet, og mellem de voksnes indgriben og opdragelse af barnet på den anden side. Der må således eksistere et vist mål af voksenstyring, selvom målet er, at barnet skal lære at 'styre sig selv', hvilket, ifølge Kryger og Ravn, i sig selv udgør et paradoks i relationen mellem eleven og de voksne (Kryger & Ravn 2007: 92).

Som en central problematik peger Kryger og Ravn på, hvordan eleverne, som oftest, tildeles en passiv rolle i skole-hjem-samarbejdet, der således er langt mere voksenstyret end elev-inddragende. Tildeles eleverne ikke en aktiv rolle,

og gives der ikke mulighed for inddragelse af deres erfaringer og livsperspektiv i skole-hjem-samarbejdet, er det således vanskeligt at se, hvordan begrebet 'demokratisk dannelse' skal give mening i denne relation (Ibid:97). Eleven skal således have mulighed for at udvise selvstændighed og selvudfoldelse, hvis samarbejdet mellem skole og hjem skal bidrage til den demokratiske dannelse af eleven (Ibid:93).

Kryger og Ravn kobler tillige spørgsmålet om elevens muligheder for selvudfoldelse til elevplanen som teknologi, hvor de i lighed med Sophia (2009) tager fat i Bekendtgørelsen om elevplaner (2006), der ifølge de to forfattere, ikke levner megen plads til det selvforvaltende og selvfremskaffende barn. Således fremhæver de, at der i bekendtgørelsen lægges op til, at det er lærerne, der informerer forældrene om eleven, mens denne stort set ikke tildeles nogen aktiv rolle. Forfatterne beskriver elevplanen som et led i en juragørelse af skole-hjem-relationen, der indebærer, at elevens læring er blevet et produkt eller en serviceydelse, som læreren suverænt informerer forældrene om. Forældrene kan som (for)brugere klage over produktet, men i selve tilblivelsen af dette, synes også forældrene at være tildelt en meget perifer rolle (Ibid:98-99).

Ovenstående aktualiseres ligeledes af Knudsen (2010), der i sit studie af skole-hjem-samarbejde i den danske folkeskole⁴⁰, er optaget af de subjektpositioner, der traditionelt set kendetegner skole-hjem-samtalen, og som forløber for denne, også elevplanen. Således fremhæver hun, hvordan samtalen ofte bygger på positioner, hvor lærerne ses som de vidende eksperter, forældrene som modtagere af information og eleven som passiv genstand for beskrivelse. Ifølge Knudsen, er eleven paradoksalt nok, på en gang det centrale omdrejningspunkt for samtalen og samtidigt fraværende som subjekt eller deltager i samtalen (Ibid:125).

Knudsen beskriver bl.a. dette som et resultat af nogle bestemte diskurser, der kendetegner skole-hjem-samtalen. På den ene side er samtalen indlejret i det, Knudsen kalder opbakkingsdiskursen, som omhandler de forventninger, der stilles til forældrene om at bakke op om det, skolen gør. Med andre ord, er det skolen der definerer eleven og de områder, denne og forældrene skal arbejde videre med, og det forventes, at forældrene bakker op om lærernes beskrivelser og forslag med tilstrækkeligt engagement og uden at sætte for mange spørgsmålstejn herved. I relation hertil er samtalen endvidere indlejret i en

⁴⁰ Knudsens studie bygger på observation og optagelse af 15 skole-hjem-samtaler i 3., 4. og 5. klasse.

ny ansvarsdiskurs, hvor de aftaler, der indgås under samtalen, er at betragte som en selvforpligtelse:

Forældrene beskriver problemer omkring barnet, eller barnet beskriver selv problemer, og dernæst forpligter forældre og elev sig selv i forlængelse af dette på, hvordan de selv kan afhjælpe problemer (Ibid:140).

I lighed med bl.a. de svenske studier, Kofoed og Larsen, peger Knudsen således på, hvordan en særlig ansvarsdiskurs gør sig gældende – her i forbindelse med skole-hjem-samtalen. Knudsen taler dog, i modsætning til de øvrige studier, ikke blot om en ansvarliggørelse af eleven, men også af forældrene. Opbakningsdiskursen er således sammen med ansvarsdiskursen med til at udstikke nogle positioner, der gør det vanskeligt for elev og forældre at deltage i samtalen på lige fod med lærerne.

I forlængelse af ovenstående opererer Knudsen ligeledes med modstandsbegrebet og påpeger, hvordan forældrene godt kan udfordre lærernes vurderinger og praksis, men at deres muligheder for modstand er begrænset af de muligheder for deltagelse, som tilbydes og accepteres under samtalen (Ibid:127).

På samme måde kan eleverne også udfordre lærerne under samtalen, men dette vil, ifølge Knudsen, ofte anses som et brud på de forventninger, der stilles til eleven om at være passivt modtagende og påtage sig sit ansvar i relation til lærerens beskrivelser af denne. Knudsen beskriver bl.a. sådanne 'brud' i tilfælde, hvor eleven er med til at 'moduddanne' lærerne ved eksempelvis at modsætte sig deres kommentarer eller sætte spørgsmålstejn ved deres praksis (Ibid:137).

Kryger (2012) arbejder, som nævnt, i et senere studie⁴¹ med spørgsmålet om identitetsdannelse⁴² i relation til skole-hjem-samarbejdet. Blandt andet er det hans ærinde at sætte fokus på, hvordan der sjældent reflekteres over, hvordan dette samarbejde spiller ind på elevernes muligheder for at skabe sig en identitet. Kryger henviser således til, hvordan de typiske samarbejdsformer – fx

⁴¹ Studiet baserer sig på en interviewundersøgelse med 62 elever i 9. klasse fordelt på tre danske folkeskoler.

⁴² Kryger forstår identitetsdannelse som et dialektisk forhold mellem indre og ydre identifikation (Jenkins 2006). Skabelsen af identitet er således indskrevet i sociale sammenhænge, uden at disse dog er totalt determinerende for identiteten. Eleven er aktør i skole-hjem-interaktionerne og er dermed medskaber ikke bare af sin egen identitet, men også af selve den sociale sammenhæng.

skole-hjem-samtalen – ofte ikke medtænker elevernes perspektiv eller mulighed for aktiv deltagelse i og medskabelse af skole-hjem-samarbejdet; en deltagelse og medskabelse, som er essentiel for deres identitetsarbejde (Ibid:90-92). Selvom jeg ikke i den forstand beskæftiger mig med elevernes identitetsdannelse, henter jeg, som det vil fremgå af analysen, inspiration i Krygers studie af, hvordan eleverne selv er medskabere af og deltagere i skole-hjem-relationen, hvilket jeg vil uddybe senere i dette afsnit.

Kryger konstruerer tre forskellige 'stemmer', der hver især er udtryk for mulige identiteter, som de unge bruger til at fortælle om sig selv med som led i deres identitetsskabelse: Den skoleadaptive stemme, den ungdomskulturelle stemme og den generationelle stemme. Med den skoleadaptive stemme refererer Kryger til fortællinger om, hvordan de unge skaber sig en identitet som skoleelev på måder, der lever op til skolens forventninger – det, han kalder for en institutionel identitet. I Krygers empiriske materiale fremgik det, at mange af de unge fortalte om, hvordan de forsøgte at leve op til kravene om at være en 'passende' og succesfuld elev. De unge reproducerede i høj grad de kategoriseringer, som skolen stillede til rådighed – kategoriseringer, der lå indenfor et meget snævert repertoire (Ibid:98). Typiske vurderinger af eleverne var, at de enten talte for meget i timerne, eller at de omvendt var for stille. Samtidig fandt Kryger, i lighed med flere af de svenske studier (Andreasson 2007; Andreasson & Carlsson 2009; Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015;) og Larsen (2010), at der i skole-hjem-samarbejdet ofte blev taget udgangspunkt i generelle personkarakteristikker af eleverne som eksempelvis at være glad, sød, indesluttet osv. Disse kategoriseringer blev dog ikke på noget tidspunkt relateret til et lærings- eller udviklingsperspektiv for eleverne (Kryger 2012: 101). I relation til den skoleadaptive stemme identificerer Kryger en særlig strategi hos eleverne, som han betegner 'damage control'. Denne strategi går ud på, som elev at forholde sig passivt afventende under fx skole-hjem-samtalen til denne er overstået, og derved undgå at forårsage unødigt skade (Ibid:100). Med den ungdomskulturelle stemme, henviser Kryger til elevernes muligheder for at kunne skabe egne ungdomskulturelle arenaer i de forskellige sammenhænge, de indgår i – herunder i skolen gennem eksempelvis venskaber. Skolen udgør således også en ungdomskulturel arena. I relation til skole-hjem-samarbejdet, fokuserer Kryger på, hvad den ungdomskulturelle stemme betyder for de unges fortællinger om skole-hjem-relationerne. Her identificerer han endnu en strategi, der handler om, at de unge forsvare deres mulighed for at have en ungdomskulturel arena i skolen, som hverken deres forældre eller lærerne behøver at kende noget til eller blande sig i. Gennem den ungdomskulturelle stemme forsøger de unge således at skabe en relativ

autonomi som en del af deres identitetsarbejde. Dette så Kryger bl.a. udfoldet ved, at de unge distancerede sig fra den kommunikation, der foregik mellem de voksne under skole-hjem-samarbejdet og således forholdt sig som om, kommunikationen ikke vedrørte dem (Ibid:104-109).

Den generationelle stemme henviser til de unges generationsforhandlinger med de nære voksne. Kryger fokuserer her på, hvordan skole-hjem-relationen udspiller sig ved, at den unge har relationer – og dermed tilhørende mulige forhandlinger – med forældre og lærere på én og samme gang. Kryger understreger, at de unge er sårbare i generationsforhandlingerne. De har på én og samme tid behov for styring og anerkendelse fra de voksne samtidig med, at de på den anden side har behov for at opnå og bevare en relativ autonomi (Ibid:113-114).

Jeg henter inspiration i Krygers fremhævelse af elevernes deltagelse i og medskabelse af skole-hjem-relationen, fordi jeg finder det essentielt i en forståelse af elevplanens (og skole-hjem-samtalens) betydninger for eleverne. Uden at se på, hvordan eleverne deltager i og er medskabere i skole-hjem-samtalerne, vil det således ikke være muligt at opnå et fyldestgørende og nuanceret blik på elevplanens betydninger, da disse betydninger netop forhandles og diskuteres under samtalen. I modsætning til Kryger, er jeg dog ikke optaget af selve elevernes identitetsdannelse, men i højere grad af, hvordan *forskellige* elever deltager og overhovedet har mulighed for at deltage i skole-hjem-samtalen – om end dette naturligvis kan siges at have betydning for elevernes identitetsdannelse. Særligt finder jeg Krygers 'damage control' strategi genkendelig i mit empiriske materiale, hvorfor jeg i mine analyser vil trække på dette begreb i relation til den skoleadaptive stemme og belyse, hvordan denne stemme udfolder sig i forhold til forskellige elevers muligheder for og måder at deltage på i skole-hjem-samtalerne. Kryger berører i sin analyse mulige differentieringer mellem eleverne, men hans overordnede ærinde er dog at fremanalysere forhold og mekanismer, der er fælles i de unges beretninger. Derfor fremhæver han også, hvordan det kan være væsentligt videre at beskæftige sig med forskelle mellem elever, eksempelvis i forhold til elevernes familiemæssige baggrund eller køn (Ibid:123). Med mit fokus på, hvordan hhv. højt- og lavtpræsterende elever deltager i skole-hjem-samtalerne, bidrager jeg således med et differentieringsperspektiv på studiet af, hvordan elever forholder sig og også oplever skole-hjem-samarbejdet i relation til elevplaner og skole-hjem-samtaler.

Elevplanen i lærernes arbejde

I afsnittet om evalueringsstudier af elevplanen har jeg allerede berørt tematikker omkring lærernes arbejde med og oplevelser af denne i en dansk kontekst. Der er ikke lavet mange videnskabelige undersøgelser af lærernes perspektiver på elevplanen som teknologi. I det følgende vil jeg dog kortfattet supplere evalueringsstudierne med to videnskabelige perspektiver herpå af henholdsvis Wiedemann (2010) og Lund (2012). Mens Wiedemann forholder sig til lærernes arbejde med elevplanen på et diskursivt niveau, har Lund, i lighed med denne afhandling, fokus på lærernes egne perspektiver. Da elevplanen indskrives i en styringsteknologisk optik, indleder jeg dette afsnit med studier, der mere bredt fokuserer på styring i den offentlige sektor – herunder de problematikker, der synes knyttet til en øget styring af de professionelle arbejder.

Inden for de senere år er der bedrevet en del forskning om styring og modernisering af de professionelle indenfor det, der oftest betegnes 'semiprofessionerne', dvs. indenfor fag som lærer, pædagog, sygeplejerske m.v. (se fx Evetts 2011; Hjort 2005, 2006; Krejsler 2006). Den typiske vægtning i studierne er spørgsmålet om professionalisering eller deprofessionalisering, som følge af øget styring af og krav om dokumentation af de professionelle arbejder. Selvom jeg ikke har professionalisering versus deprofessionalisering som hovedfokus i afhandlingen, finder jeg det alligevel relevant kort at præsentere diskussionen herom, da denne også har relevans for mine analyser af lærernes perspektiver på arbejdet med elevplanen.

Eksempler på styringsteknologier, der indenfor de senere år er blevet indført i semiprofessionerne, er kvalitetsmålinger, brugertilfredshedsundersøgelser, læreplaner, sprogscreeninger, nationale test og ikke mindst elevplaner, der alle sigter mod at skabe mere effektivitet i arbejdet. Diskussionen af professionalisering versus deprofessionalisering bunder grundlæggende i forskellige opfattelser af, hvad professionalitet er og i relation hertil, hvad der kendetegner professionel *viden*. Indenfor en organisationsteoretisk forståelse er professionalitet og professionel viden netop kendetegnet ved en beherskelse af effektivitetsfaktorer – forstået som faktorer, man forestiller sig vil skabe en øget effektivitet i arbejdet. Som et nærliggende eksempel herpå, er elevplanen et redskab, som man fra politisk side forestiller sig, vil effektivisere lærernes undervisning, der dermed videre vil effektivisere elevernes læring, så de ganske enkelt lærer mere. En professionel lærer er således i denne optik en lærer, der behersker elevplanen blandt en række andre styringsteknologier. I nær re-

lation hertil forstås professionalitet i en organisationsteoretisk optik som en udøvelse af 'best practice', dvs. en udøvelse af det, der så at sige 'virker' i praksis. Overfor denne forståelse, finder vi den professions sociologiske optik, hvor professionalitet er kendetegnet ved fagstolthed og autonomi. Den professionelle viden er i denne optik udøvelsen af professionelle skøn og retten hertil som modvægt til ekstern styring. Det professionelle består således i en tillid til, at de professionelle gennem deres uddannelse og virke besidder en viden og faglighed, der sætter dem i stand til at foretage professionelle skøn. Den øgede eksterne styring ses som følge heraf som en deprofessionalisering, hvor de professionelle fratages retten til at bruge deres egen opnåede viden og faglighed i arbejdet til fordel for eksterne styringsteknologier og udøvelsen af 'best practice' (Andersen, Hjort & Schmidt 2008; Hjort 2006b; Krogh-Jespersen 2005).

Krogh-Jespersen (2005) tager udgangspunkt i de ovennævnte modsatrettede forståelser af professionalitet i relation til School Effectiveness paradigmet. Mens tilhængerne ser School Effectiveness som et led i en øget professionalisering af lærerne, der gennem de forskellige udviklings tiltag bliver mere og mere effektive, mener kritikerne omvendt, at lærerne mister deres teoretiske forankring i arbejdet og dermed deprofessionaliseres. Krogh-Jespersen, der tilhører den kritiske position, argumenterer for, hvordan School Effectiveness paradigmet gennem dets fokus på effektivitetsfaktorer er med til at instrumentalisere lærerarbejdet og undervisningen, hvilket gør det stadig vanskeligere for lærerne at engagere sig i og tage ansvar for undervisningen. Den professionelle lærer, er i Krogh-Jespersens optik, netop én, der på baggrund af en kvalificeret viden foretager professionelle skøn.

Wiedemann (2010) sætter ligeledes fokus på, hvilke ændringer indførelsen af diverse teknologier – særligt elevplanen - har medført for lærernes professionsidentitet? Hvor lærernes professionsidentitet traditionelt har været forankret i reflekterede skøn, valg og begrundelser, er der med teknologierne risiko for, at professionsidentiteten mere og mere forankres i forvaltning af metoder og løsninger, som læreren hverken har et reflekteret eller personligt forhold til. Lærernes hidtidige professionskultur med værdier om autonomi, personlige skøn, erfaringer og subjektiv viden udfordres, ifølge Wiedemann, af en viden, der nu skal tilvejebringes gennem standardiserede fremgangsmåder – fx gennem elevplanen (Ibid:34). Disse pointer ligger tæt op ad Krogh-Jespersens. Begge studier peger således på, hvordan lærerjobbet med indførelsen af forskellige teknologier på den ene side instrumentaliserer selve arbejdet

og undervisningen og på den anden side er med til at påvirke lærernes professionsidentitet i mere instrumentelle retninger.

Wiedemann peger dog på, hvordan lærernes professionsidentitet synes at være spændt ud mellem to diskurser – humanistiske forestillinger om lærerjobbet og en, hvor lærerjobbet er forankret i mere teknisk orienterede forestillinger. Begge diskurser står til rådighed for den enkelte lærer, når denne skal udøve lærergerningen og forstå sig selv som lærer (Ibid:38). Krejsler (2007) opererer, som fremhævet, ligeledes med to diskurser – individualiseringsdiskursen og faglighedsdiskursen, som lærerne må balancere imellem i deres arbejde med elevplanerne. Om end Wiedemann og Krejsler karakteriserer diskurserne på forskellig vis, har de således begge fokus på, hvordan elevplanerne er med til at instrumentalisere lærernes arbejde.

Også Lund (2012)⁴³ beskæftiger sig indirekte med lærernes professionalitet gennem et fokus på læreres meningsdannelser i mødet med elevplanen. Han identificerer disse meningsdannelser, som befindende sig i et spændingsfelt mellem det, han betegner som det ideale og det reale arbejde med elevplanen. Lunds overordnede pointe er hermed, at lærerne ideelt set ønsker at anvende elevplanen som et didaktisk redskab i den løbende målsætning for og evaluering af eleverne samt i deres differentiering af undervisningen. Dog oplever de, at elevplanen, i det reale arbejde med denne, primært er et redskab for det, Lund kalder, den eksterne formidling. I lighed med evalueringsundersøgelserne, påpeger han, at elevplanen etablerer sig som et redskab for skole-hjem-samtalen, og at samtalen hermed bliver rammesættende og formgivende for arbejdet med elevplanen. Det vil sige, at lærerne orienterer deres arbejde med planerne mod mødet med forældre og elev. Lærerne oplever således elevplanen som et 'udvidet værktøj' for samtalen, og i lighed med de internationale studier finder Lund, at lærerne oplever elevplanen som et administrativt styringsredskab, der forekommer tidskrævende og 'irrelevant'. På trods af lærernes eksplicitte ønske om at anvende elevplanen som et didaktisk redskab, afmonteres lærernes grundfaglige viden i mødet med elevplanen som følge af det, Lund betegner, som en 'drift mod rutinisering'⁴⁴. Hermed er pointen, at lærerne søger at møde (nye) udfordringer på en pragmatisk eller 'rationel' måde sådan, at elevplanen kan indpasses i allerede eksisterende rutiner. For at

⁴³ Lunds empiriske materiale består bl.a. af interne dokumenter fra to skoler, observationer af møder omkring elevplanen mellem lærere og ledelse og lærere imellem samt interviews med lærere og ledelse på de to skoler.

⁴⁴ Lund trækker her på Berger & Luckmanns begreber om vanedannelse og rutinisering som grundlag for institutionsdannelser.

reducere den uforudsigelighed der ligger i mødet med det eksterne krav om elevplaner, meningsdannes elevplanen således primært som redskab for skole-hjem-samtalen, mens den didaktiske og pædagogiske filtrering af planen i vid udstrækning afkobles (Lund 2012: 174-176).

I de ovenfor præsenterede studier er der særligt fokus på, hvordan elevplanen er med til at styre og instrumentalisere lærernes arbejde og professionalitet. Dette fokus udgør også en del af min analyse af lærernes perspektiver på elevplanen. Dog er jeg i højere grad, end de skitserede studier, optaget af at belyse, hvordan rekontekstualiseringen af elevplanen handler om mere og andet end 'ydre' styring, men i høj grad også om lærernes erfaringer med elevplanen i deres konkrete praksis. Dette fokus genfindes hos Lund - dog bidrager denne afhandling med et fokus på, ikke bare hvad lærerne selv fortæller om deres arbejde med elevplanen, men også hvad de *gør* med denne i deres konkrete praksis. Det vil sige, hvordan de eksempelvis indholdsudfylder elevplanerne, hvordan de italesætter status, mål og opfølgninger for eleverne i skole-hjem-samtalerne, samt hvordan elevernes eventuelle modstand mødes af lærerne.

Efter nu at have forholdt mig til studier, der på forskellig vis relaterer sig til elevplanen, håber jeg at have gjort læseren mere bekendt med det evaluerings- og forskningsfelt, som afhandlingen indskriver sig i. Jeg har løbende forholdt mig til såvel mine inspirationer fra, som til mulige bidrag til de hidtidige studier. For kort at opsummere disse bidrag, anlægger jeg et mere helhedsorienteret perspektiv på elevplanens rekontekstualisering og dennes betydninger for eleverne, end tilfældet er i tidligere studier. Et særligt bidrag til feltet består desuden i mit differentieringsperspektiv, idet det ikke tidligere er blevet undersøgt, hvordan elevplanen udfolder sig for hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Hertil bidrager afhandlingen til den meget begrænsede forskning, der eksisterer omkring elevernes oplevelser af elevplanen. Og endelig anlægger jeg et mere praksisorienteret perspektiv på lærernes arbejde med elevplanen, hvor det, de konkret gør og siger i forbindelse med planer og samtaler, belyses. Jeg vil i kapitel 5 *Metodologi* uddybe mit helheds-, differentierings- og elevperspektiv på elevplanen.

Kapitel 4: Bernsteins uddannelsessociologi

I dette kapitel præsenterer jeg mit teoretiske hovedperspektiv, Basil Bernsteins uddannelsessociologi. Bernsteins teoriudvikling falder i flere faser, hvor han løbende udvikler og raffinerer sit teori- og begrebskompleks. Det betyder, at Bernsteins uddannelsessociologi, som denne ser ud i dag, må forstås i lyset af den historiske udvikling i hans teoretiske perspektiver. Derfor bevæger jeg mig i dette kapitel også løbende gennem Bernsteins teoriudvikling, om end jeg, som det vil fremgå, anvender nogle af hans begreber mere end andre. Bernsteins teorikompleks bevæger sig i hovedtræk fra hans tidlige kodeteori i 1960'erne til hans præcisering af denne i udviklingen af begrebet kodemodaliteter i begyndelsen af 70'erne og frem til hans senere udvikling af henholdsvis synlig og usynlig pædagogik samt udviklingen af begrebet om den pædagogiske anordning i begyndelsen af 1990'erne. Bernsteins teoriudvikling skal ses som led i et større uddannelsessociologisk projekt, der overordnet sagt, består i ønsket om at forbinde makrosociale relationer med mikroprocesser i uddannelserne. Centralt i denne forbindelse står begreberne magt og kontrol. Således er det Bernsteins ærinde at vise, hvordan eksterne magt- og kontrolforhold omdannes til eller udmønter sig i forskellige kommunikationsprincipper, der regulerer, hvilke pædagogiske bevidstheder, der skabes. Bernstein formulerer selv sit projekt i følgende spørgsmål:

'How does power and control translate into principles of communication, and how do these principles of communication differentially regulate forms of consciousness with respect to their reproduction and the possibilities of change?' (Bernstein 1996: 18).

Bernstein definerer pædagogisk bevidsthed som den organisatoriske, diskursive og formidlingsmæssige praksis på baggrund af eksisterende opfattelser af lærerne, eleverne og selve vidensbegrebet (Bernstein 2001: 83).

Med udgangspunkt i denne beskrivelse, kan hans overordnede ærinde karakteriseres som et ønske om at vise, hvordan forskellige kommunikationsprincipper (udsprunget af bestemte magt- og kontrolforhold) regulerer karakteren af den pædagogiske praksis samt opfattelserne af deltagerne i denne praksis – eller sagt med andre ord, at kommunikationsprincipperne regulerer karakteren af de sociale relationer i den pædagogiske praksis. Grundforståelsen hos

Bernstein er således, at enhver pædagogisk praksis er indlejret i bestemte magt- og kontrolforhold, der gennem deres udmøntning i særlige kommunikationsprincipper regulerer karakteren af denne praksis.

Lige netop Bernsteins fokus på, hvordan makrostrukturer – i relation til denne afhandling, det politiske krav om individuelle elevplaner – oversættes og udmøntes i særlige kommunikationsprincipper på mikroniveau, er det, der gør ham relevant i forhold til denne afhandlings intentioner. Herudover er hans fokus på, hvordan disse kommunikationsprincipper er med til at skabe differentieringer mellem forskellige elever, ligeledes et vægtigt argument for mit valg af Bernstein. I den følgende gennemgang af hans teoriudvikling vil jeg løbende komme nærmere ind på, hvad der ligger i begreber som pædagogisk praksis og principper for kommunikation, ligesom jeg også vil redegøre nærmere for andre af Bernsteins teoretiske begreber og min anvendelse heraf i mit analysearbejde.

Kodeteorien

Bernsteins kodeteori er såvel internationalt som i Danmark den del af hans teorikompleks, han blev mest kendt og også mest kritiseret for. Baggrunden for kodeteorien var Bernsteins arbejde som skolelærer i Londons slumkvarterer sidst i 1950'erne, hvor han oplevede et stort frafald blandt elever fra arbejderklassen (Boje 2010). Bernstein blev derfor interesseret i at forstå frafaldet som et udtryk for forbindelser mellem reproduktionen af social ulighed mellem klasser og det sprogbrug, der var herskende i uddannelsessystemet. I Bernsteins forståelse udmøntede arbejdsdelingen og de sociale klasses tilhørsforhold sig i forskellige sprogkoder. Bernstein skelnede således mellem en 'elaboreret' sprogkode – typisk for middelklassen og de øvre samfundsklasser - og en 'restringeret' sprogkode, som var typisk for arbejderklassen. Mens den elaborede sprogkode var præget af abstrakte betydninger, kontekstafhængighed og et stort ordforråd, var den restringerede kode omvendt kendetegnet ved konkrete betydninger, kontekstafhængighed og et mindre ordforråd (Bernstein 1971: 76). Bernsteins pointe var, at uddannelsessystemet og særligt skolen anvender en elaboreret sprogkode, hvorfor elever, der allerede, når de starter i skolen, har tilegnet sig denne sprogkode, begunstiges frem for elever med en restringeret sprogkode. Med den elaborede sprogkode i skolen, var det således kun de elever med samme sprogkode, og som typisk kom fra

middelklassen og opad, der forstod at tilegne sig skolens viden fuldt ud. Derfor var skolen, ifølge Bernstein, med til at reproducere de allerede eksisterende klasseforskelle- og uligheder (Chouliaraki 2001: 29).

Som nævnt, vakte kodeteorien en betydelig kritik – især fra amerikanske sociolinguister, der opfattede begrebet 'restringeret' som udtryk for en mangel i arbejderbarnets sproglige kompetence – kendt som 'deficit'-argumentet. Ligeledes mente sociolinguisterne, at Bernstein med kodeteorien placerede ansvaret for uddannelsesmæssig fiasko hos familien fremfor hos skolen, idet sprogkoderne først og fremmest tilegnedes i familien. Atkinson⁴⁵ (1985) fremhæver i hans introduktion til Bernsteins teori, at en stor del af den kritik, der rettedes mod kodeteorien skyldtes misforståelser, og at Bernsteins fokus på sammenhængen mellem sprog og uddannelsesmæssig succes eller fiasko havde til hensigt at belyse *større* sociale sammenhænge mellem arbejdsdelingen, økonomiske magtrelationer, diskurser og uddannelsesmæssige præstationer.

Chouliaraki (2001) fremhæver i relation hertil, hvordan Bernsteins distinktion mellem elaborerede og restringerede sprogkoder ikke havde til hensigt at evaluere de to sprogformer, som værende mere eller mindre kompetente eller mere eller mindre mangelfulde. Derimod lå hans interesse i at vise, hvordan skolen privilegerer den ene sprogform fremfor den anden og dermed er med til at differentiere og selektare eleverne i dem, der kan tilegne sig skolens koder og dem, der ikke kan. Bernstein hævdede ikke, at klasse og sprog altid hænger entydigt sammen. Således kan såvel den elaborerede som den restringerede sprogkode forekomme i forskellige praksisser uanset klasse, og anvendelsen af de forskellige koder kan variere fra kontekst til kontekst. Selvom Bernstein ikke ønskede at kategorisere sprogkoderne rigtigt til samfundsklasse, er der dog ingen tvivl om, at det netop var hans ærinde at vise, hvordan visse betydningsorienteringer har deres grundlag i bestemte klasser (Ibid:31).

I udviklingen af kodeteorien var Bernstein stærkt inspireret af strukturalismen og særligt har Durkheim⁴⁶ præget hans løbende teoriudvikling. Bl.a. teorien om samfundets arbejdsdeling og overvejelserne om 'grænser' – det Bernstein senere kalder klassifikation, er hentet hos Durkheim. Hans fokus på forbindelserne mellem sociale klassetilhørsforhold og øvrige sociale relationer henter han i marxismen. Chouliaraki (2001) fremhæver dog, at Bernstein, mens

⁴⁵ Paul Atkinson er professor ved Cardiff School of Social Sciences, University of Wales. Han udgav i 1985 en bog om Bernsteins strukturalisme, hvor han bl.a. redegør for misforståelserne ved Bernsteins kodeteori.

⁴⁶ Emile Durkheim (1858-1917) betegnes ofte som 'Sociologiens fader'.

han anerkendte den strukturalistiske indflydelse på sit arbejde, havde flere forbehold i forhold til marxismens rolle i uddannelsesforskningen, idet denne, for ham at se, havde en tendens til at underkende sociologiske analyser til fordel for politiske polemikker (Bernstein 1995: 389). Jeg skal senere vende mere tilbage til Bernsteins videnskabsteoretiske udgangspunkt.

I mine analyser anvender jeg ikke kodeteorien, som den oprindeligt blev udviklet af Bernstein. Således beskæftiger jeg mig ikke med, hvorvidt hverken skolen eller eleverne anvender elaborerede eller restringerede sprogkoder – forstået som studiet af deres sprogbrug per se. Selvom dette fokus er både relevant og interessant, når man, som jeg, ønsker at se på skolens differentieringer af forskellige elever, finder jeg Bernsteins videreudvikling af sprogkoderne i det, han betegner som kodemodaliteten, mere dækkende for afhandlingens fokus. Således medfører Bernsteins udvidelse af begreberne om den elaborerede og restringerede sprogkode, at fokus udvides fra 'blot' at omhandle sprogets særtræk til også at omhandle pædagogikkens former eller koder mere bredt. I relation til mit differentieringsperspektiv giver Bernsteins udvidelse fra studiet af sprogkoderne til studiet af kodemodaliteterne således mulighed for at belyse elevernes afkodningsmuligheder, som muligheder, der handler om mere og andet end sprogbrug, men også netop om formerne på den pædagogiske kommunikation. Mit analytiske fokus ligger således på det, man kan betegne som skolens pædagogiske *praksisser*, samt hvordan formen på disse giver forskellige elever forskellige muligheder i skolen, bl.a. afhængig af deres muligheder for at afkode disse praksisser. I lighed med sammenhængen mellem social klasse og sprogkoderne, knytter Bernstein også spørgsmålet om de pædagogiske praksisser, mere bredt forstået, til spørgsmålet om social klasse. Som jeg vil uddybe nærmere i afsnittet om synlig og usynlig pædagogik, forstår Bernstein således også elevernes muligheder for at afkode de pædagogiske praksisser, som afhængigt af deres klassetilhørsforhold.

Kodemodalitet, klassifikation og rammesætning

Fra slutningen af 1960'erne og i begyndelsen af 1970'erne udvider Bernstein begrebet kode til kodemodalitet. Denne udvidelse betyder, som fremhævet, bl.a., at han fra at beskæftige sig med de rent sproglige koder (særtræk ved hhv. elaboreret og restringeret sprogkode), begynder at fokusere mere på selve formen af den pædagogiske kommunikation og de betingelser, denne stil-

ler til rådighed for frembringelsen af betydning (Ahrenkiel 2004: 88). I Bernsteins forståelse skaber enhver form for kommunikation forbindelse mellem subjekter – det vil sige, at kommunikationen skaber sociale relationer. Formen på de sociale relationer regulerer videre formerne for betydningsfrembringelse i den pågældende praksis, samtidigt med, at disse relationer er indlejrede i bestemte kommunikative praksisser. Det er disse sociale betingelser for kommunikationen, Bernstein definerer som kodemodaliteten (Chouliaraki 2001: 32).

Sagt med andre ord, er det karakteren af kodemodaliteten, der regulerer, hvad der kan siges hvornår, i hvilke sammenhænge og på hvilken måde. Karakteren af kodemodaliteten afhænger, ifølge Bernstein, af samspillet mellem magt- og kontrolrelationer i den pædagogiske praksis, og det er karakteren af disse relationer, der tilsammen udgør kodemodaliteten. Men hvad ligger der i begreberne magt og kontrol? Som nævnt, trækker Bernstein i sin teoriudvikling på blandt andre Durkheim, og det er netop tankerne omkring de førnævnte 'grænser' og kontrollen heraf, Bernstein bygger på i sin forståelse af magt og kontrol. Således definerer han magt som det, der etablerer grænser mellem forskellige kategorier, mens kontrol henviser til de legitime kommunikationsformer indenfor grænserne. Mens magten opbygger grænser eller klassifikationer mellem kategorier som køn, klasse, race eller som et nærliggende eksempel, mellem kategorier som elev, lærer og forælder, formidler kontrollen disse grænserelationer og socialiserer individerne hertil (Bernstein 2001: 72).

Som betegnelse for de givne magtforhold anvender Bernstein begrebet 'classification' oversat til klassifikation, mens kontrolforholdene betegnes som 'framing', oversat til rammesætning. Vigtigt i relation til Bernsteins forståelse af klassifikationsbegrebet, er det at bemærke, at han ikke anvender klassifikationer som bestemte eller fastlåste definitioner af kategorier. Bernsteins hensigt med klassifikationsbegrebet er således ikke at definere forskellige kategorier, men derimod at vise og tydeliggøre relationerne *mellem* kategorierne. En kategori er således kun noget, hvis den kan afskære sig fra andre kategorier. En mand kan kun være en mand, fordi vi har modsætningen kvinde, og på samme måde kan en elev kun være højtpræsterende, hvis der samtidig er nogle, der er lavtpræsterende.

I min tilgang til analysen anvender jeg således også Bernsteins klassifikationsbegreb, idet jeg skelner mellem højt- og lavtpræsterende elever. I lighed med Bernstein ligger min primære interesse ikke i at definere, hvad der kendetegner disse kategorier, men derimod i at undersøge og tydeliggøre, hvordan den pædagogiske praksis omkring elevplanerne får forskellige betydninger og sætter forskellige betingelser for de elever, der vurderes som henholdsvis højt- og

lavtpræsterende. Det kan diskuteres, hvorvidt jeg med klassifikationen mellem højt- og lavtpræsterende elever er med til at reproducere forståelsen af eleverne som værende enten fagligt dygtige eller mindre dygtige. Der er ingen tvivl om, at jeg med kategorierne højt- og lavtpræsterende foretager et skel mellem eleverne. Intentionen med at bruge disse begreber, i stedet for netop at tale om fagligt dygtige og mindre dygtige elever eller fagligt 'svage' og 'stærke' elever, er dog netop at bevæge mig væk fra en essentialistisk forståelse af det at være dygtig eller ej – af det at være 'stærk' eller 'svag'. Mens dygtighed eller det at være henholdsvis fagligt 'stærk' eller 'svag' konnoterer særlige egenskaber hos eleverne – som noget de *er* – er det intentionen med begreberne højt- eller lavtpræsterende at understrege, at det *ikke* er egenskaber ved eleverne, der ligger til grund for denne skelnen, men derimod de kode-modaliteter, der eksisterer i skolen, og som også gør sig gældende i praksis omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler. Det er således disse koder, der bevirker, at eleverne konstrueres som hhv. højt- eller lavtpræsterende.

For at tydeliggøre ovenstående, adopterer jeg et skel, der så at sige, allerede er foretaget. Således har skolen altid gennem eksempelvis karakterer skelnet mellem fagligt dygtige og mindre dygtige elever, og denne skelnen er ikke blevet mindre hverken i selve skolen eller i den skolepolitiske debat. Både i forbindelse med indførelsen af elevplaner og i forbindelse med den seneste skolereform er den politiske debat, som også fremhævet i indledningen, præget af en retorik, der i høj grad skelner mellem dygtige og mindre dygtige eller fagligt 'stærke' og 'svage' elever. Skellet mellem 'stærke' og 'svage' elever går igen i lærernes retorik. Således definerer lærerne i mit empiriske materiale eleverne, som værende enten fagligt 'stærke', 'svage' eller som liggende på et 'middelniveau'. Dette illustrerer med al tydelighed, at der er nogle elever, der lever op til skolens koder, nogle der ikke gør og nogle, der delvist gør det. Når jeg anvender begreberne højt- eller lavtpræsterende, er det netop dette, jeg henviser til. Hensigten er således ikke at definere særlige træk hos de to kategorier, men med Bernsteins teori at illustrere, hvordan den pædagogiske praksis omkring elevplanerne eller sagt med andre ord; hvordan de eksisterende kode-modaliteter stiller forskellige betingelser og muligheder til rådighed for de elever, der allerede formår at leve op til skolens koder og for dem, der ikke gør. Mens begreberne fagligt dygtige eller fagligt 'stærke' og 'svage', som ofte benyttes i den politiske debat samt blandt lærerne, kan have en tendens til at konnotere noget definitivt ved eleverne – noget, der handler om deres faglige evner og egenskaber som nærmest essentielle eller medfødte, er det med begreberne højt- og lavtpræsterende intentionen at understrege, at dette skel netop skal forstås i relation til de elever, der formår, omvendt ikke formår el-

ler i mindre grad formår at præstere adækvat i forhold til de kodemodaliteter, der eksisterer i skolen og i praksis omkring elevplanen. Således er der tale om nogle institutionelle koder, der favoriserer bestemte fremtrædelsesformer, og som dermed er med til at skabe mere eller mindre stærke grænser mellem de elever, der vurderes som hhv. højt- og lavtpræsterende.

For her at vende tilbage til Bernsteins forståelse af magt, kommer denne således blandt andet til udtryk i klassifikationer mellem elever, der præsterer mere eller mindre godt i forhold til skolens koder. Magten viser sig således gennem klassifikationer – det er dog kontrollen, der etablerer hvilke kommunikationsformer, der er legitime indenfor de eksisterende klassifikationer, og som således rammesætter den pædagogiske praksis. I relation til afhandlingens genstandsfelt, kan magten hermed siges at blive installeret gennem kommunikationsprincipperne (kontrollen) i elevplan og skole-hjem-samtale. Inden jeg går dybere ind i, hvad der mere præcist ligger i rammesætningen, skal det fremhæves, at Bernstein med introduktionen af klassifikations- og rammesætningsbegreberne bevæger sig mere væk fra hans tidligere fokus på den eksterne strukturering af uddannelsessystemet via arbejdsdelingen til et større fokus på den interne strukturering af uddannelsessystemet. Dette betyder ikke, at Bernstein mister interessen for samfundets strukturelle organisering, men med klassifikations- og rammesætningsbegreberne får han i højere grad, end tidligere, fokus på de lokale, interaktive pædagogiske praksisser og relationerne heri (Bernstein 2001: 79; Bøje 2010: 52) Sagt med andre ord får Bernstein fokus på selve kommunikationen i konkrete pædagogiske praksisser samt på, hvordan denne kommunikation reguleres via særlige magt- og kontrolprincipper. Mens magten kommer til udtryk i klassifikationer mellem kategorier, kommer kontrollen til udtryk i rammesætningen. Helt grundlæggende handler rammesætningen om *hvem*, der kontrollerer *hvad*. I studiet af pædagogiske praksisser og kommunikationsformerne heri refererer rammesætningen således til den kontrol, der udøves i forhold til

- Udvælgelsen af det, der kommunikeres
- Kommunikationens rækkefølge (hvad kommer først, hvad kommer bagefter)
- Kommunikationens tempo (med hvilken hastighed skal noget tilegnes)
- Kriterier (hvad der er hhv. legitimt og illegitimt)
- Kontrollen over det sociale grundlag, som muliggør formidlingen. (Bernstein 2001: 80).

Da Bernstein primært udviklede sin teori med henblik på studier af undervisning i klasserummet, sigter de ovenstående forhold ved rammesætningen også primært mod analyser af konkrete undervisningssituationer. Med de tre første momenter af rammesætningen er der således tale om, hvorvidt det er læreren/formidleren eller eleven/modtageren, der bestemmer undervisningens indhold, hvad der skal arbejdes med, i hvilken rækkefølge, der skal arbejdes med det udvalgte lærestof, og i hvor lang tid man vil arbejde med det.

Kriterierne handler om kontrollen med, hvad der regnes som henholdsvis legitim og illegitim kommunikation. Hermed henviser Bernstein både til kriterier for, hvad der regnes som viden, og hvad der ikke gør, kriterier for hvad det er legitimt eller illegitimt at udsige i klasserummet samt evalueringskriterier (Ahrenkiel 2004: 94). Med det sociale grundlag henviser Bernstein til karakteren af de sociale relationer. Han kalder også dette for hierarkireglerne og fremhæver, at der i enhver pædagogisk relation må eksistere et hierarki mellem formidleren/læreren og modtageren/eleven. Formidleren må lære at være formidler og modtageren må lære at være modtager. Indlejret i dette hierarki ligger således nogle bestemte forventninger til henholdsvis formidleren og modtageren hvad angår adfærd, karakter og social orden – det er hierarkireglerne, der sætter betingelserne for, hvordan det er legitimt at opføre sig samt hvilke holdninger og værdier, der er hhv. legitime og illegitime. Bernstein betegner det sociale grundlag og hierarkireglerne som den regulative diskurs, mens han betegner de øvrige momenter; udvælgelse, rækkefølge, tempo og kriterier som undervisningsdiskursen (Bernstein 2001: 98).

Ifølge Bernstein er undervisningsdiskursen altid indlejret i den regulative diskurs, og reglerne for sidstnævnte er derfor de grundlæggende. Hermed henviser han til det forhold, at al undervisning er en form for moralsk virksomhed, hvorfor det ikke er muligt at adskille formidlingen af færdigheder fra formidlingen af værdier (Ahrenkiel 2004: 95; Bernstein 1996: 13; Bernstein 2001: 97). Ligeledes er det formen på de hierarkiske relationer – på den regulative diskurs, der bestemmer karakteren af udvælgelse, rækkefølge, tempo og af kriterierne. Dette må forklares nærmere.

For at kunne analysere karakteren af forskellige pædagogiske praksisser og relationer samt de betingelser, disse forskellige former for praksis sætter for modtagerne, skelner Bernstein mellem henholdsvis stærk og svag klassifikation og rammesætning. Mens en stærk klassifikation⁴⁷ er kendetegnet ved en skarp adskillelse mellem kategorierne, er en svag klassifikation omvendt karakteriseret ved mere utydelige og flydende grænser mellem kategorier. I rela-

⁴⁷ Bernstein betegner hhv. stærk og svag klassificering med symbolerne +K og –K.

tion til uddannelsessystemet vil en stærk klassifikation således betyde en skarp adskillelse mellem kategorierne lærer og elev, mellem fag og typer af viden, mens en svag klassifikation omvendt vil medføre mere flydende grænser mellem disse kategorier. Bernstein understreger dog, at hvad enten klassifikationen er stærk eller svag, er denne altid bærer af magtrelationer. Magten tilsløres i kraft af klassifikationsprincipperne, idet disse med tiden opnår en stabilitet, der får de forskellige kategorier til at fremstå som naturgivne. For at eksemplificere fremstår kategorierne lærer og elev således som naturgivne kategorier – der er en lærer, der i hvert fald som hovedregel formidler det, der skal tilegnes, og der en elev, der forventes at tilegne sig det formidlede. Skift i klassifikationsprincippet vil således udgøre en trussel mod disse kategorier og dermed sætte individets sammenhængskraft på spil (Bernstein 2001: 74).

Som med klassifikationen kan rammesætningen være enten stærk eller svag⁴⁸. Da rammesætningen, som illustreret, handler om de former for kontrol, der regulerer og legitimerer kommunikationen i pædagogisk praksis, vil en stærk rammesætning være kendetegnet ved en eksplicit regulering af kommunikationen. Her er det læreren, der tydeligt regulerer udvælgelsen, rækkefølgen, tempoet og kriterierne, og det er således læreren, der kontrollerer, hvilke indlæg, der regnes som henholdsvis legitime og illegitime. Ved en svag rammesætning vil eleverne omvendt have mere kontrol med de forskellige momenter af rammesætningen og vil dermed i højere grad være med til at sætte dagsordenen for den legitime kommunikation.

Med bestemmelsen af henholdsvis stærke og svage klassifikationer og rammesætninger åbner Bernstein op for at studere en række af forskellige kode-modaliteter. Er undervisningsdiskursen svagt rammesat vil den regulative diskurs ligeledes være svagt rammesat. Dog kan undervisningsdiskursen godt være stærkt rammesat, mens den regulative diskurs er svagt rammesat. Således kan lærerens regulering af eleverne være svag samtidig med, at det fortsat er læreren, der kontrollerer udvælgelse, rækkefølge, tempo og kriterier. Kontrollen over de forskellige momenter af undervisningsdiskursen kan ligeledes variere i styrke. Der kan godt være en eksplicit kontrol fra lærerens side i forhold til eksempelvis udvælgelse, mens eleverne har kontrollen med i hvilken rækkefølge de vil arbejde med det pågældende stof (Ahrenkiel 2004: 95). På denne måde kan såvel klassifikationens som rammesætningens styrke variere uafhængigt af hinanden og dermed give anledning til et væld af kommunikative praksisser. Chouliaraki (2001) fremhæver i denne forbindelse, hvordan be-

⁴⁸ På samme måde betegner Bernstein hhv. stærk og svag rammesætning med symbolerne +R og -R.

greberne klassifikation og rammesætning sætter os i stand til at analysere, hvordan forskellige magt- og kontrolformer udmønter sig i bestemte former for pædagogik, hvilket igen sætter os i stand til at spørge til virkningerne af disse pædagogikker (Ibid:34).

Da jeg første gang stiftede bekendtskab med Bernstein under mit kandidatstudie, var det netop hans fokus på virkningerne af forskellige former for pædagogik, der vakte min interesse. Denne interesse udgør, som bekendt, også en betydelig del af genstandsfeltet i denne afhandling. Hvordan jeg mere præcist ser på virkningerne af forskellige pædagogikker i analysen, vil jeg uddybe i afsnittet om synlig og usynlig pædagogik. Først vil jeg dog for at afrunde Bernsteins begrebspar om klassifikation og rammesætning se på forholdet mellem de to begreber samt beskrive, hvordan jeg anvender rammesætningsbegrebet i analysen.

Væsentligt i Bernsteins forståelse af forholdet mellem klassifikation og rammesætning er det dialektiske samspil mellem det, han betegner som 'stemme' og meddelelse – disse begreber vil jeg vende yderligere tilbage til i afsnittet om Bernsteins videnskabsteoretiske fundament, her vil jeg dog blot redegøre for begrebernes betydning og deres tilknytning til kodemodaliteten. Begrebet stemme, som Bernstein også kalder 'identitet', henviser i relation til klassifikationsbegrebet til deltagernes positioner i den pædagogiske relation – positioner, der kan være mere eller mindre definitive, afhængig af klassifikationens styrke. Sagt på en anden måde, kommer magten til udtryk i nogle klassifikationsprincipper, som er med til at give os hver vores særlige positioner eller stemmer – eksempelvis som lærer eller elev. Inden jeg forklarer dette yderligere, er det nødvendigt at påpege, at Bernsteins stemme-begreb ikke må forveksles med Krygers konstruktion af forskellige stemmer. Mens Kryger forstår stemmer som nogle, eleverne 'fortæller' om sig selv med i skabelsen af deres identitet (Kryger 2012: 95), er der altså hos Bernstein tale om nogle på forhånd givne stemmer i det klassifikatoriske system⁴⁹. Væsentligt er det altså at klargøre, at jeg anvender begrebet stemme i flere betydninger igennem mine analyser. Det vil dog stå frem, hvornår jeg trækker på henholdsvis Bern-

⁴⁹ Kryger fremhæver, at de tre stemmer trækker på forskellige regimer af kulturelt bestemte narrativer og koder. Hermed kan man argumentere for, at han i lighed med Bernstein forstår stemmer, som nogle, der også er forankret i samfundsmæssige normer, som igen er med til at 'bestemme', hvilke stemmer, der overhovedet er tilgængelige for eleverne.

steins og Krygers stemme-begreb. Jeg vil nu vende tilbage til Bernsteins forståelse af forholdet mellem stemme og meddelelse.

Mens klassifikationsprincipperne tildeler os hver vores stemme og gør os i stand til at genkende vores egen og andres stemmer, er det kontrollens manifestation i rammesætningen, der sætter betingelserne for at levere legitime meddelelser. Det er stemmen der sætter grænser for, hvornår meddelelsen er henholdsvis legitim eller illegitim, men meddelelsen kan også virke tilbage på stemmen (Ahrenkiel 2004: 96-97). For at eksemplificere ovenstående er der i klasserummet typisk to overordnede stemmer, nemlig lærer og elev. Mens disse stemmer giver os vores plads i det klassifikatoriske system, er det rammesætningen, der afgør, på hvilke måder vi kan imødekomme de forventninger, der stilles til de forskellige stemmer. Er det eksempelvis læreren, der eksplicit kontrollerer udvælgelse og rækkefølge, vil det ikke regnes som en legitim meddelelse, hvis en elev gør alt for meget modstand mod det stof, læreren har valgt, eller hvis denne ikke arbejder med stoffet i den anviste rækkefølge. Er rammesætningen omvendt svagere, vil det derimod i højere grad være legitimt for eleverne at sætte spørgsmålstegn ved eller være med til både at vælge stoffet og arbejde med det i den rækkefølge, de har lyst til. At stemmen sætter grænser for meddelelsen, er dog ikke det samme som, at meddelelsen nødvendigvis er forudsigelig. Selvom stemmen således begrænser omfanget af, hvad der er legitimt eller illegitimt at sige eller gøre, kan vi aldrig med sikkerhed forudsige, hvad nogen siger eller gør. Der vil således altid være mulighed for at overskride eller udfordre magten og de klassifikatoriske principper, hvorfor der er tale om et dialektisk forhold mellem stemme og meddelelse. Ahrenkiel (2004) fremhæver, hvordan det netop er denne dialektik, der gør, at Bernsteins strukturalistiske tilgang ikke bare er deterministisk. Nok sætter de klassifikatoriske principper begrænsninger for vores interaktion og kommunikation, men omvendt kan vores interaktioner og måder at kommunikere på også være med til at ændre, udfordre og forhandle eksisterende magtrelationer. Ahrenkiel formulerer det på denne måde

'Bernstein får med begreberne stemme og meddelelse gjort opmærksom på, at der er begrænsninger, men at de lokale praktikker kan overskride de på forhånd givne begrænsninger. Forandringer kan ikke bare finde sted via strukturelle ændringer, men kan udspringe af lokale interaktionelle processer, fordi de dilemmaer og modsætninger, som er indlejret i klassifikationsprincipperne, genopstår i de interaktionelle praktikker' (Ibid:97).

Identificerings- og effektueringsregler

Bernstein kalder det at være i stand til at genkende vores egen og andres plads eller stemme i det klassifikatoriske system for identificeringsreglerne, og det, der sætter os i stand til at komme med legitime meddelelser for effektueringsreglerne⁵⁰. Det er klassifikationsprincipperne, der, som fremhævet, gør det muligt for os at identificere vores særlige stemme i den pædagogiske relation. De gør det muligt for os at identificere én kontekst fra en anden og orientere os mod de træk, der er særlige ved den kontekst, vi befinder os i. Jo stærkere klassifikationsprincipperne er, jo nemmere vil det også være for os at identificere konteksten og vores stemme i den. Ligeledes vil forskellige rammesætningsværdier være afgørende for, hvordan vi kan effektuere legitime meddelelser. Bernstein beskriver det således

'Effektueringsreglen er nødvendig for at frembringe den legitime tekst. Forskellige rammeværdier har således en selektiv virkning med hensyn til effektueringsreglerne og dermed på frembringelsen af forskellige tekster. Identificeringsregler regulerer ganske enkelt, hvilke betydninger, der er relevante, og effektueringsreglerne regulerer, hvordan betydningen komponeres med henblik på at skabe en legitim tekst' (Bernstein 2001: 85).

Bernsteins ærinde er hermed at vise, hvordan magtprincipper og kontrolfordelinger omsættes i særlige klassifikations- og rammeværdier, der igen er selekterende for identificerings- og effektueringsreglerne i forhold til det at levere legitime meddelelser. Som det fremgår af det ovenstående citat, anvender Bernstein begrebet 'tekster' som synonym for meddelelser. Bernstein definerer tekster som alt, der påkalder sig evaluering. Der er således ikke blot tale om skriftlige tekster men om alle former for ytringer og handlinger. Som Bernstein skriver, kan en tekst blot være den måde, man sidder eller bevæger sig på (Ibid:86).

At kunne aflæse det særlige ved den kontekst, man befinder sig i, og kende sin position i denne, er altafgørende for at kunne levere legitime tekster. På denne måde er en beherskelse af identificeringsreglerne forudsætning for en beherskelse af effektueringsreglerne. At beherske identificeringsreglerne er dog ikke nødvendigvis ensbetydende med at kunne levere legitime tekster. Elever kan således godt være i besiddelse af identificeringsreglerne og dermed være i stand til at genkende det særlige ved konteksten samt kende deres plads i det

⁵⁰ Jeg anvender her Chouliaraki og Bayers (2001) oversættelse af Bernsteins 'recognition rules' med identificeringsregler. Ligeledes anvender jeg deres oversættelse af Bernsteins 'realization rules' med effektueringsregler.

klassifikatoriske system, uden at kende effektueringsreglerne og dermed kunne frembringe legitime tekster. Bernstein fremhæver, at sådanne børns skoleerfaringer primært kommer til at handle om erfaringer med det klassifikatoriske system og deres plads i det (Ibid:85).

Jeg har allerede berørt, hvordan klassifikationsbegrebet spiller ind på min tilgang til analysen, hvor jeg netop bruger dette begreb til at skelne mellem højt- og lavtpræsterende elever. Klassifikationen mellem højt- og lavtpræsterende hænger dog uløseligt sammen med rammesætningen, jf. Bernsteins skelnen mellem magt og kontrol som et analytisk skel. Empirisk er klassifikationen og rammesætningen således indlejrede i hinanden (Ahrenkiel 2004: 88).

Som fremhævet, hænger skolens klassifikation af hhv. højt- og lavtpræsterende elever netop sammen med de koder, der eksisterer i skolen og i de konkrete pædagogiske relationer. Med Bernsteins rammesætningsbegreb bliver det muligt for mig at analysere karakteren af disse koder og dermed videre analysere, hvordan disse stiller nogle særlige betingelser til rådighed for forskellige elevers muligheder for at levere legitime tekster. I min tilgang til analysen er det særligt det element af rammesætningen, Bernstein benævner som kriterierne, jeg gør brug af. Som nævnt, henviser Bernstein med kriteriebegrebet både til legitime vidensformer, legitime tekster og evalueringskriterier. I min læsning af Bernstein, er der dog ikke her tale om forskellige former for kriterier, men om sammenhængende dele af den evaluering, eleverne gennemgår som en del af deres skolegang. Således vil kriterierne for evalueringen netop afspejle, om eleverne formår at trække på legitime former for viden i deres tekster, hvilket igen vil være med til at afgøre, hvorvidt disse tekster regnes for legitime eller ej. For at tydeliggøre dette, vil jeg her trække på et eksempel fra analysen. Et gennemgående evalueringskriterie for eleverne i 8. klasse på Strandvigskolen handler om at kunne anvende de korrekte faglige begreber. Dette evalueringskriterie gør sig særligt gældende i fagene matematik og fysik. Førend elevernes tekster regnes for fuldt legitime, skal de altså være i stand til at benævne det, de gør, i faglige termer. Sagt med andre ord er det ikke nok, at eleverne løser opgaverne korrekt eller laver fysikforsøgene rigtigt, de skal også kunne forklare det i et fagligt sprog. Det, vi ser her, er således et eksempel på, hvordan flere vidensformer spiller ind på, hvorvidt eleverne leverer legitime tekster. Den rent konkrete udførelse af matematiske opgaver eller fysikforsøg er uden tvivl vigtig for evalueringen, men mindst ligeså vigtigt er det, at eleverne er i stand til at anvende de faglige begreber for det, de gør. På denne måde spiller mere eller mindre legitime former for viden ind på leve-

ringen af legitime tekster, hvilket igen spiller ind på kriterierne for evalueringen.

Mens nogle elever er i stand til at imødekomme kriteriet om brug af faglige begreber, er andre det ikke. Der er som sådan ikke noget nyt i, at skolen gennem de eksisterende evalueringskriterier er med til at sortere eleverne. Det har altid været sådan, at skolen stiller nogle særlige forventninger, som nogle elever kan imødekomme, mens andre har sværere herved. Det interessante netop i forhold til indførelsen af elevplanen er dog den politiske intention om at hæve både de højt- og lavtpræsterende elevers faglige niveau, ved bl.a. at gøre kriterierne mere klare for dem og gennem opstillingen af mål og handlinger ligeledes at gøre vejen til at nå målene tydelige for eleverne. Som bekendt, var denne del af hensigten med elevplaner med til at vække min nysgerrighed omkring karakteren af evalueringen i elevplanerne, tydeligheden af denne for eleverne samt, som nævnt, deres muligheder for at afkode og imødekomme de opstillede kriterier. Med Bernsteins kriteriebegreb går jeg således i detaljen ned og belyser karakteren af de, i elevplanerne opstillede evalueringskriterier, – ikke blot ved at se på kriterierne i sig selv, men også ved at belyse de betingelser, de sætter, samt elevernes muligheder for at leve op til det forventede.

I analysen af ovenstående, anvender jeg netop begreberne om identificering og effektivering. Dog udvider jeg her Bernsteins identificeringsregler til ikke kun at omhandle identificeringen af den specifikke kontekst og elevernes position heri, men også at omhandle identificeringen af de opstillede evalueringskriterier og vejen til at nå disse. På samme måde som Bernstein taler om, at man godt kan være i besiddelse af identificeringsreglerne og dermed være bekendt med sin plads i det klassifikatoriske system, uden samtidig at være i besiddelse af effektiveringsreglerne, kan eleverne således godt være i stand til at identificere de opstillede evalueringskriterier, uden at kunne effektuere det, der forventes. Sagt med andre ord, kan en elev måske sagtens identificere, at han eller hun skal blive bedre til at anvende de faglige begreber, uden dog at være i stand til at imødekomme dette kriterie. Omvendt kræver det dog også en betydelig afkodningskompetence hos eleverne at identificere, hvad der gælder som hhv. faglige og ikke-faglige eller hverdagslige begreber. Selvom Bernstein primært anvender identificeringsreglerne i relation til klassifikationsprincipperne, mener jeg således, at man med fordel kan udvide anvendelsen af disse regler til også at omhandle identificeringen af andre områder – her evalueringskriterierne. Kriterierne for evalueringen er ligeledes indlejrede i det klassifikatoriske system, hvor de bl.a. afspejler klassifikationer mellem fag

og vidensformer. For at tydeliggøre dette, er elevplanerne opbygget på baggrund af allerede eksisterende klassifikationer mellem fagene, hvortil forskellige evalueringskriterier sættes i spil af de forskellige fags lærere. Til hvert fag hører ligeledes forskellige former for viden – altså igen et udtryk for klassifikation mellem de former for viden, der hører til de enkelte fag. Og disse vidensformer kommer ligeledes til udtryk gennem kriterierne. Identificeringen af evalueringskriterierne er således også en identificering af det klassifikatoriske system.

Som tidligere fremhævet, udviklede Bernstein særligt rammesætningsbegrebet med henblik på studiet af undervisningsinteraktioner i klasserummet. I mit empiriske materiale indgår der ikke konkrete undervisningssituationer, hvorfor rammesætningsbegrebet anvendes til at studere andre former for pædagogisk praksis i skolen – nemlig de praksisser, der udspiller sig omkring elevplanerne og skole-hjem-samtalerne. Alt afhængig af, hvilke former for empirisk materiale, der analyseres og i forlængelse heraf, hvilke fokuspunkter, jeg har, anvendes rammesætningsbegrebet på forskellig vis gennem analysen.

Kriteriebegrebet anvendes som et overordnet fokuspunkt gennem hele analysen. Mens jeg i analysen af elevplanerne og skole-hjem-samtalerne har særligt fokus på *karakteren* af kriterierne – hvilket jeg vil uddybe nærmere i det følgende afsnit om synlig og usynlig pædagogik – har jeg i analysen af elevinterviewene større fokus på elevernes *oplevelser* af kriterierne samt deres *muligheder* for at imødekomme disse. Endelig anvendes kriteriebegrebet i analysen af lærerinterviewene til at få en forståelse af de logikker, der ligger bag lærernes brug af forskellige former for evalueringskriterier. De øvrige momenter af rammesætningen: udvælgelse, rækkefølge, tempo og den sociale orden anvender jeg primært i forbindelse med analysen af skole-hjem-samtalerne med henblik på at belyse eventuelle sammenhænge mellem samtalerne form og indhold og de elever, der vurderes som hhv. højt- og lavtpræsterende. I analysen af skole-hjem-samtalerne går jeg dog ikke ind i en dybdeanalyse af hverken udvælgelse, rækkefølge, tempo og social orden. Snarere anvendes disse elementer af rammesætningen som en baggrundsforståelse i forhold til at se på, hvem det er, der kontrollerer samtalerne indhold. Således ser jeg på, hvorvidt og hvornår det eksempelvis er lærerne, eleven eller forældrene, der rammesætter, hvad der skal tales om og i forlængelse heraf, hvad det så *er*, der bliver talt om, afhængigt af hvem der kontrollerer samtalen.

Jeg har gennem det foregående beskrevet Bernsteins teoriudvikling fra den tidlige kodeteori til udviklingen af kodemodaliteterne. Ligeledes har jeg for-

holdt mig til, hvordan forståelsen af koder, som afgørende for elevernes succes eller fiasko i skolen, danner basis for min tilgang til analysen, samt hvordan klassifikations- og rammesætningsbegreberne anvendes som analysebegreber.

I det følgende vil jeg bevæge mig videre i Bernsteins teoriudvikling til det, han bestemmer som synlige og usynlige pædagogikker og senere igen som præstations- og kompetencemodeller. Netop Bernsteins bestemmelse af synlige og usynlige pædagogikker gør det muligt at forstå og gå i dybden med, hvordan kriterier er forskelligartede og kan betragtes som udtryk for forskellige former for pædagogik, der igen stiller forskellige betingelser til rådighed for eleverne. Gennem det følgende vil jeg søge at tydeliggøre dette.

Synlig og usynlig pædagogik – præstationer eller kompetencer

Den synlige pædagogik er kendetegnet ved en stærk klassifikation og rammesætning, hvor reglerne for såvel den regulative diskurs som for undervisningsdiskursen er eksplicite og dermed synlige for såvel formidleren/læreren som for modtageren/eleven. Sagt med andre ord, er kriterierne for såvel den pædagogiske adfærd som for evalueringen således tydelige for både lærere og elever. Den usynlige pædagogik er derimod kendetegnet ved en svagere klassifikation og rammesætning, hvor kriterierne for den regulative diskurs og undervisningsdiskursen er eksplicite for formidleren men *implicitte* for modtageren; med andre ord er såvel adfærds- som evalueringsreglerne langt sværere at afkode for eleverne.

I den synlige pædagogik er det elevernes *præstationer*, der lægges vægt på – deraf navnet præstationsmodeller. Dette betyder, at det er elevens tekster eller det, Bernstein også kalder elevens ydre produkter, der gøres til genstand for evalueringen. Evalueringen i den synlige pædagogik er ydermere kendetegnet ved et fokus på det, der *mangler* ved elevernes frembringelser, set i forhold til en eksplicit fastsat standard for disse. For at henvise til et eksempel af Bernstein selv, kan en elev eksempelvis være i gang med at lave en tegning af en person; læreren ser tegningen og siger: 'Sikken en fin mand, men han har kun tre fingre' (Bernstein 2001: 100). Herved gøres eleven opmærksom på, hvad der mangler ved dennes produkt – kriterierne er eksplicite og eleven ved nu, hvordan han eller hun kan frembringe en legitim tekst. Den synlige pædagogik stratificerer således eleverne i forhold til forskelle i deres præstationer, i forhold til i hvilken grad elevernes tekster imødekommer de eksplicite krite-

rier. Hvor den synlige pædagogik lægger vægten på elevernes præstationer, lægges der i den usynlige pædagogik vægt på elevernes tilegnelsesprocedurer – dvs. deres evne til at tilegne sig kompetencer og udfolde disse gennem forskellige aktiviteter – deraf navnet kompetencemodeller. Evalueringen af eleverne baserer sig ikke her på en ydre fælles standard, men derimod på det, Bernstein kalder de indre procedurer eller dispositioner, der ligger til grund for frembringelsen af en tekst. Hermed henviser Bernstein, som nævnt tidligere, til elevernes kognitive, sproglige, følelsesmæssige og motivatoriske procedurer eller kompetencer. Disse kompetencer anses for at være fællesmenneskelige, hvorfor evalueringen i den usynlige pædagogik *ikke* baserer sig på en vurdering af elevernes potentialer; alle elever har del i de samme kompetencer eller procedurer – det, eleverne evalueres på, er derimod evnen til at effektuere disse tilegnelsesprocedurer. Bernstein skriver

'Usynlige pædagogikker frembringer således ydre ikke-sammenlignelige forskelle på grundlag af indre fællesmenneskelige træk – dvs. fælles kompetencer – hvorimod synlige pædagogikker frembringer ydre sammenlignelige forskelle på grundlag af indre forskelle i potential' (Ibid:102).

Selvom den usynlige pædagogik ikke er kendetegnet ved eksplicite kriterier for elevernes frembringelser, stratificerer den således stadig eleverne på grundlag af kompetencer, vi alle menes at være i besiddelse af. Ahrenkiel (2004) fremhæver, hvordan dette medfører, at den usynlige pædagogik kommer til at lægge op til en total overvågning af eleven. Da elevernes ydre handlinger kobles til deres indre dispositioner, vil alle deres aktiviteter således være genstand for evaluering ud fra kriterier, der er usynlige for eleverne, men synlige for læreren (Ibid:100).

Bernstein gør gældende, at den synlige pædagogik svarer til det, man kan kalde den autoritetsbaserede skolepraksis, mens den usynlige pædagogik svarer til en progressiv, elevcentreret praksis (Chouliaraki 2001: 35). Med beskrivelsen af den usynlige pædagogik understreger Bernstein dog, at der også i den elevcentrerede pædagogik finder en betydelig differentiering sted. Denne form for differentiering er dog langt mere skjult og implicit end i den synlige pædagogik. Bernsteins fokus på uddannelsessystemets reproduktion af sociale klasser kommer, som fremhævet, også til udtryk i hans bestemmelse i de to typer pædagogikker. Således fremfører han, at den usynlige pædagogik er langt vanskeligere at afkode for ugunstigt stillede klasser og etniske grupper, end den synlige (Bernstein 1990: 79). Disse grupper af børn tilegner sig ikke på samme måde som 'middelklassebørnene' de kommunikative kompetencer

i hjemmet, der skal til for at imødekomme de krav, den usynlige pædagogik stiller – krav, der bl.a. handler om at være selvstændige og kreative og om at kunne læse og begå sig i en pædagogisk kontekst uden tydelige hierarkier mellem eksempelvis lærere og elever og uden klare kriterier for, hvad de forventes at tilegne sig, hvornår og hvordan (Bernstein 2001: 114, Chouliaraki 2001: 36).

Bernstein udviklede beskrivelsen af den usynlige pædagogik i midten af 1970'erne, hvor denne pædagogik, ifølge ham, var fremherskende i engelske førskole institutioner. Den elevcentrerede progressivistiske pædagogik, som Bernstein netop kalder en usynlig pædagogik, blev udviklet med henblik på at imødegå sociale uligheder i skolen ved at fokusere på hver enkelt elevs kompetencer. Ifølge Bernstein er det stærke fokus på elevernes individualitet og egenautonomi i den usynlige pædagogik dog netop af en fundamental klasse-specifik karakter. Mens middelklassebørnene er vant til den sociale logik, der ligger i individualiseringen og selvbestemmelsen, har elever fra mindre gunstigt stillede sociale klasser ikke del i de logikker og praksisser, der kendetegner denne form for pædagogik, hvorfor den også for dem er langt vanskeligere at afkode og begå sig i (Chouliaraki 2001: 36).

Set i forhold til denne afhandling og feltet omkring elevplaner, er det her interessant at bemærke, hvordan Bernsteins beskrivelse af henholdsvis synlige og usynlige pædagogikker kan indfange et skift i forståelsen af, hvordan man skaber social lighed i skolen. Mens man således i 1970'ernes England – og også i Danmark – troede på, at den usynlige pædagogik kunne udligne disse forskelle, ses der bl.a. med indførelsen af de individuelle elevplaner et skift mod en forståelse af, at det derimod er den synlige pædagogik, der kan imødegå disse forskelle. Såvel det politisk intenderede fokus på faglige mål i elevplanerne som indførelsen af Fælles mål, understreger således, at der skal eksistere eksplicitte kriterier for, hvad eleverne skal lære og rette både deres præstationer og kompetencer imod. Den politiske intention med elevplanerne er da, som fremhævet, også netop, at det gennem skriftligheden skal synliggøres for både elever, forældre og lærere, hvad eleven skal blive bedre til (mål) og hvordan (opfølgning). Set i forhold til spørgsmålet om social lighed i skolen er det således netop forestillingen, at mere evaluering og synlighed i denne, vil gavne elever fra både gunstigt og mindre gunstigt stillede hjem. I antologien *Verdens bedste folkeskole* (2005), hvor daværende undervisningsminister Bertel Haarder lancerer tankerne om mere synlighed i folkeskolen samt skriftlige evalueringer til eleverne – det der i 2006 blev til kravet om individuelle elevplaner – skriver Haarder således

'Det kræver klarhed om målene og klarhed i kommunikationen mellem skole, elev og hjem om de opnåede resultater. Især for børn fra hjem uden boglige traditioner er det vigtigt med tydelighed i skolens faglige krav. Skolen skal tydeliggøre, hvad der skal læres, hvordan det skal læres og hvorfor det skal læres. Ellers kan det være svært for både forældre og børn at forstå, hvad der egentlig skal ske i skolen, og hvad hjemmet skal bakke op om og støtte barnet med at lære (Ibid:25).

Tankegangen er her klar – selvom der måske ikke ligefrem tales om *lighed* mellem sociale klasser – er forståelsen af, at man med større synlighed i evalueringen af eleverne, kan løfte de 'svage' elevers faglige niveau, tydelig. Umiddelbart kan ovenstående synes at ligge i tråd med forståelsen hos Bernstein, der netop fremhæver, hvordan den usynlige pædagogik – på trods af intentionerne herom – ikke skaber chancelighed mellem gunstigt og ugunstigt stillede elever.

Væsentligt er det dog at fremhæve, at Bernstein ikke foretrækker en synlig pædagogik frem for en usynlig. Det han gør gældende er dog, at den usynlige pædagogik kræver langt flere ressourcer både i form af tid og økonomi, hvis denne skal lykkes med intentionen om at udvikle hver elevs individuelle kompetencer – ressourcer der sjældent er til stede i skolen (Ahrenkiel 2004: 103; Chouliaraki 2001: 37). I Bernsteins forståelse er også den synlige pædagogik af dybtliggende klassespecifik karakter, hvorfor synlighed ikke blot løser eller imødekommer sociale uligheder. Bernstein eksemplificerer dette gennem rækkefølge- og temporeglerne. I den synlige pædagogik er begge disse typer af regler selvsagt eksplicite. I relation til rækkefølgereglerne betyder dette bl.a., at der til hver af elevens aldre hører bestemte forventninger til, hvilke færdigheder og kompetencer, denne bør have tilegnet sig. Forventes det eksempelvis, at eleverne kan læse ved udgangen af 1. klasse, vil de elever, der endnu ikke formår dette dels blive stratificeret i forhold til det gældende kriterie, og dels vil de have vanskeligt ved at efterkomme de krav, der rækkefølgemæssigt ligger i forlængelse af det at kunne læse. For at tydeliggøre; hvis en elev ikke kan læse ved udgangen af 1. klasse, vil han eller hun heller ikke kunne imødekomme et krav om at læse tre sider om dagen i begyndelsen af 2. klasse. En sådan elev vil således komme længere og længere bagud i forhold til de andre elever. Ligeledes fremhæver Bernstein, hvordan rækkefølgereglerne ofte gør sig gældende i skolen på en måde, hvor der i elevens tidlige skoleår lægges vægt på kontekstafhængige operationer, mens der i de senere skoleår lægges mere vægt på kontekstafhængige operationer. Sagt med andre ord vil kravene til elevernes abstraktionsniveau og anvendelse af viden på tværs af kontekster øges med elevens alder. Bernstein gør her gældende, at elever, der ikke

formår at imødekomme disse eksplicitte rækkefølgereregler bindes til de kontekstafhængige færdigheder, og at der som oftest her er tale om børn af den lavere arbejderklasse eller andre ugunstigt stillede grupper (Bernstein 2001: 105-106). På samme måde eksemplificerer Bernstein, hvordan temporeglerne i den synlige pædagogik som oftest fordrer, at eleverne også arbejder hjemme

'Hvis skolens akademiske curriculum skal tilegnes effektivt, så kræves der altid to tilegnelseslokaliteter, skolen og hjemmet. Curricula kan ikke tilegnes fuldt ud i den tid, der tilbringes i skolen. Dette skyldes, at tilegnelsestempoet er af en sådan art, at tiden i skolen må suppleres med officiel pædagogisk tid i hjemmet, og hjemmet må tilbyde en pædagogisk kontekst og en kontrol af eleven, således at denne forbliver i en sådan kontekst' (Ibid:106).

Som Bernstein her gør gældende, kræver den synlige pædagogik således, at eleverne hjemme har et bagland, der kan skabe en pædagogisk kontekst, hvor eleven hjælpes med sin tilegnelse af lærestoffet. Igen fremhæver Bernstein, hvordan en sådan kontekst sjældent forefindes hos ugunstigt stillede grupper, hvorfor børn af disse grupper kan have vanskeligt ved at tilegne sig den forventede viden og de forventede færdigheder i den synlige pædagogik.

Når Bernstein fremhæver, at den usynlige pædagogik ikke skaber chancelighed, er det altså ikke fordi, han mener, at den synlige pædagogik gør det. Denne kan således være lige så problematisk for de ugunstigt stillede elever, som den usynlige pædagogik.

Jeg skal i afslutningen af kapitlet redegøre nærmere for, hvordan jeg forholder mig til spørgsmålet om elevernes bagland i mine analyser.

Da styrken af såvel klassifikationen som af de forskellige elementer af rammesætningen kan variere indenfor samme pædagogiske praksis, findes der sjældent rene former for enten synlige eller usynlige pædagogikker – som oftest er der tale om et mix. Bernstein fremhæver, hvordan især den usynlige pædagogik sjældent forekommer i ren form, men snarere er indlejret i en synlig pædagogik⁵¹ (Ibid:114).

Med min interesse i at belyse, hvilke betingelser, der stilles til rådighed for forskellige elever, tilbyder Bernsteins bestemmelse af de to pædagogikker et begrebsapparat, der gør det muligt at belyse de kommunikative praksisser omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler samt rammerne herfor. Bernsteins begrebsapparat åbner således op for at analysere konkrete kommunika-

⁵¹ Dette forhold illustrerer Bernstein med symbolet UP/SP, hvor stregen betyder indlejret (Bernstein 2001: 114).

tive interaktioner, hvor særlige klassifikationer, rammesætninger og evalueringskriterier gør sig gældende. Samtidig åbner Bernstein med hans fokus på makrostrukturelle forhold dog også op for at forstå de konkrete interaktioner i lyset af klassifikationer og rammesætninger, der så at sige ligger ud over selve interaktionerne. Jeg skal uddybe dette i afsnittene om rekontekstualisering og den pædagogiske anordning. Når jeg her fremhæver dobbeltblikket på makro- og mikroniveauerne i Bernsteins teori, er det for at understrege, hvordan analysen af de konkrete interaktioner også giver mulighed for at forstå disse, som rammesat af makrostrukturelle forhold, hvilket igen muliggør en diskussion af forholdet mellem det interaktionelle på mikroniveauet og de makrostrukturer, der er rammesættende herfor. Dette anskueliggør afhandlingens intention om ikke blot at belyse de konkrete pædagogiske praksisser omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler i sig selv, men også at diskutere disse praksisser op imod de politiske intentioner med og rammesætninger for disse evalueringsværktøjer. Ved med begreberne om synlige og usynlige pædagogikker samt præstationsmodeller versus kompetencemodeller at analysere de kommunikative principper, der gør sig gældende i praksis, bliver det således også muligt at diskutere, om eller hvordan de grundlæggende intentioner med og forestillinger bag indførelsen af elevplaner kommer til udtryk, når disse rekontekstualiseres.

Når jeg har valgt både at anvende begrebsparrene synlig/usynlig og præstation/kompetence – til trods for, at Bernstein sidestiller den synlige pædagogik med præstationsmodellen og den usynlige pædagogik med kompetencemodellen – er det fordi, jeg finder, at de to begrebspar hver især indfanger noget væsentligt ved den evaluering, der finder sted gennem elevplaner og skole-hjem-samtaler. Mens begreberne synlig/usynlig pædagogik giver blik for elevernes identificerings- og effektueringsmuligheder samt - qua styrken af klassifikationen og rammesætningen - deres muligheder for at forhandle de opstillede evalueringskriterier, fortæller begreberne om præstationer og kompetencer os noget mere specifikt om karakteren af disse kriterier. Med andre ord fortæller de noget om, hvad det mere præcist er, eleverne evalueres på – om det er de ydre præstationer eller de indre kompetencer? Som Bernstein fremhæver, er der dog sjældent tale om rene præstations- eller kompetencemodeller (synlige eller usynlige pædagogikker). Det interessante består således ikke blot i at analysere, hvorvidt eleverne evalueres på deres præstationer eller kompetencer, men også i at se på, hvordan disse forskellige former for kriterier blander sig med hinanden gennem evalueringen. Som jeg vil vise i analy-

sen, stiller disse sammenblandinger således nogle særlige betingelser op for eleverne – bl.a. i forhold til deres identificerings- og effektueringsmuligheder.

I forlængelse heraf anvender jeg i operationaliseringen af præstations- og kompetencemodellen det, jeg betegner som elevernes *fag-faglige* præstationer og det, jeg betegner som deres *personlige* kompetencer som en analytisk skelnen til netop at indfange sammenblandingen af forskellige former for kriterier i evalueringen. I anvendelsen af begrebet *fag-faglige præstationer* henviser jeg således til de kriterier, der direkte retter sig mod elevernes konkrete færdigheder i de forskellige fag som for eksempel at kunne sætte nutids-r eller, som før fremhævet, at kunne anvende de rette faglige begreber. Med begrebet *personlige* kompetencer henviser jeg derimod til de kriterier, der retter sig mod noget andet end elevernes fag-faglige kunnen, og som centrerer mere omkring elevernes såkaldte 'personlige' dispositioner og egenskaber. Bernstein fremhæver, som nævnt, at kompetencebegrebet skal forstås som de indre dispositioner, der på baggrund af udviklings- og personlighedspsykologiske teorier anses som værende fællesmenneskelige og i individet 'iboende'. Ahrenkiel (2004) påpeger i relation hertil, at den usynlige pædagogik og dermed kompetencemodellen ofte har sit udgangspunkt i stadieteorier, hvor elevens engagement og aktivitet i undervisningen bruges som indikator for, hvilket udviklingsstadium eleven befinder sig på. Her anes igen forståelsen af kompetencerne som knyttede til elevernes personlighedsudvikling - her forstået som et fænomen, der udvikler sig i stadier. Når jeg anvender udtrykket 'personlige kompetencer' er det ikke fordi, jeg deler de ovenstående opfattelser af kompetencer, som knyttede til elevernes personlighedsudvikling og dermed som nogle mere eller mindre i individet iboende størrelser, men derimod for at indfange, om og i så fald hvordan, sådanne forståelser kommer til udtryk i mit empiriske materiale.

Som den opmærksomme læser måske har opdaget, anvender jeg begreberne præstations- eller kompetence*orienterede* kriterier fremfor, som Bernstein, at tale om *deciderede* modeller. Dette valg er igen foretaget for at understrege, at man ud fra elevernes elevplaner og skole-hjem-samtaler ikke kan tale om rene enten præstations- eller kompetencemodeller, men at der derimod er tale om evalueringer, hvor nogle evalueringskriterier er *orienterede* mod elevernes præstationer, mens andre er mere orienterede mod deres kompetencer.

Pædagogiske diskurser

Bernsteins teori om kodemodaliteter blev primært udviklet med henblik på at analysere og forstå kommunikationsprincipperne i forskellige former for pædagogisk praksis. Gennem ovenstående har jeg redegjort for, hvordan hans begreber om klassifikation, rammesætning, synlig og usynlig pædagogik samt præstationer og kompetencer anvendes i min analyse af de pædagogiske praksisser, der udfolder sig omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler. I sine seneste arbejder bevæger Bernstein sig dog videre fra blot at fokusere på selve de pædagogiske praksisser til at prøve at forstå det pædagogiske *felt* som en størrelse, der er regulerende for disse praksisser. Det pædagogiske felt viderebringer således bestemte videnstyper til de konkrete pædagogiske praksisser eller sagt med andre ord; omformes eksterne diskurser fra det pædagogiske felt til interne diskurser i konkret praksis. Til at belyse denne proces anvendte Bernstein begrebet 'den pædagogiske anordning', hvor 'anordning' skal forstås som en størrelse, der videreformidler noget andet, men som samtidig er kendetegnet ved sine egne specifikke logikker, der påvirker det, som videreformidles. Det er disse specifikke logikker, han betegner som den pædagogiske diskurs (Ahrenkiel 2004: 104). Hans forståelse af diskursbegrebet knytter sig således stærkt til anordningsbegrebet, idet den pædagogiske diskurs opstår gennem en rekontekstualisering af anordningen. Jeg skal gennem det følgende belyse dette nærmere.

Den pædagogiske anordning

Ifølge Bernstein konstitueres den pædagogiske anordning af tre sæt regler: Distributive regler, rekontekstualiseringsregler og evalueringsregler. Med distributive regler henviser han til reguleringen af to grundlæggende former for viden nemlig viden om det, der er og viden om det, der kunne være – det tænkelige og det utænkelige. Mens kontrollen med det utænkelige – det man kunne kalde ny viden – primært ligger indenfor de højere dele af uddannelsessystemet fx forskningsfeltet, ligger kontrollen af det tænkelige – det vi allerede ved primært hos de grundlæggende uddannelser. De højere led af uddannelsessystemet, det Bernstein også kalder 'det intellektuelle felt' regulerer adgangen til det utænkelige og giver kun begrænset adgang hertil. Således er det ikke hvem som helst, der må tænke det utænkelige. Som Bernstein formulerer det

Through its distributive rules the pedagogic device is both the control on the 'unthinkable' and the control on those who may think it' (Bernstein 1990: 183).

Mens de højere dele af uddannelsessystemet kan siges at være producenter af diskurser, kan de øvrige dele af uddannelsessystemet siges primært at reproducere diskurser. Hensigten med Bernsteins beskrivelse af de distributive regler er at vise, hvordan det, der eksempelvis undervises i, i skolen allerede er reguleret af det pædagogiske felt. Den viden, eleverne får adgang til og som de bedømmes på at beherske, er allerede reguleret gennem bestemte klassifikationsprincipper på det pædagogiske felt (Ahrenkiel 2004: 106). Set i forhold til genstandsfeltet for denne afhandling, er ovenstående væsentligt at være opmærksom på, når man, som jeg, ønsker at studere, hvilke evalueringskriterier, der gør sig gældende i elevplaner og samtaler. Således understreger Bernsteins blik på det pædagogiske felt, herunder de distributive regler, at evalueringskriterierne ikke bare er taget 'ud af den blå luft', men at disse knytter sig til reguleringen af, hvad der diskursivt tæller som viden og hvad, der ikke gør. Igen kan man her fremdrage Fælles Mål som et eksempel på, hvordan særlige vidensformer allerede er reguleret af de distributive regler. Evalueringen af eleverne knytter sig hermed også til det pædagogiske felt, idet det her på forhånd er blevet besluttet, hvad eleverne skal kunne efter hhv. hvert klassetrin og efter endt skolegang, og dermed er det også på forhånd bestemt, hvad eleverne skal evalueres på. Her ses altså igen den førnævnte kobling i Bernsteins teori mellem makro- og mikroniveauerne, der gør det muligt at forstå de pædagogiske interaktioner som andet og mere end 'løsrevne' interaktioner, men som reguleret af makrostrukturelle forhold.

I begrebsliggørelsen af den pædagogiske diskurs, som et udtryk for en rekontekstualisering af den pædagogiske anordning, anvender Bernstein begrebet rekontekstualiseringsregler. Disse regler regulerer cirkulationen og optagelsen af diskurser fra det intellektuelle, men også fra det politiske, felt. Den pædagogiske diskurs er således at forstå som resultatet af udvælgelsen og inddragelsen af andre diskurser, som er tilgængelige i anordningen – som et resultat af rekontekstualiseringsreglerne. Bernstein skelner i sin definition af pædagogisk diskurs mellem den regulative diskurs og undervisningsdiskursen, som beskrevet i afsnittet om kodemodaliteter. Da den regulative diskurs er den dominerende, kan den pædagogiske diskurs forstås som den særlige måde, hvorpå undervisningsdiskursen indlejres i den regulative diskurs på. Den pædagogiske diskurs er således snarere et princip for inddragelse af andre diskurser, hvor disse bringes i gensidig relation med hinanden med henblik på ud-

vælgelse, formidling og tilegnelse af dem, end en egentlig diskurs i sig selv (Bernstein 1990: 183f; Chouliaraki 2001: 42).

Pædagogisk diskurs er således et rekontekstualiseringsprincip, hvor diskurser flyttes fra deres oprindelige praksisser og indlejres i nye. I denne proces ophæves den oprindelige regulative diskurs og sættes ind i en ny – fx den regulative diskurs i klasserummet. Bernstein skriver

'Pedagogic discourse is constructed by a recontextualising principle which selectively appropriates, relocates, refocuses and relates other discourses to constitute its own order' (Bernstein 2000: 33).

For at tydeliggøre den proces, hvor igennem noget rekontekstualiseres, giver Bernstein et eksempel med faget fysik. Fysik i skolen er således at forstå som en rekontekstualiseret diskurs, hvor rekontekstualiseringsprincipperne har udvalgt og forflyttet det, der gælder som fysik i den oprindelige kontekst, hvor diskursen om fysik er produceret (universitetsfeltet) til en ny kontekst – skolen, hvor denne diskurs reproduceres. I rekontekstualiseringsprocessen gennemgår det, der rekontekstualiseres således en forandring fra en original diskurs til det, Bernstein kalder, en imaginær diskurs – fysik på universitetet bliver til fysik som skolefag, og tømrerarbejde bliver til sløjd som skolefag. Det, der styrer, hvordan fysik eksempelvis rekontekstualiseres som skolefag – altså udvælgelsen af særlige stofområder, rækkefølgen hvori disse områder skal tilegnes og i hvilken hastighed – kan ikke udledes af en indre logik i fysikken eller af praktiseringen af fysik. Det, der regulerer reproduktionen af fysik i skolen er derimod sociale regler, som igen er en funktion af den regulative diskurs – jf. den førnævnte forståelse af undervisningsdiskursen som indlejret i den regulative diskurs (Ahrenkiel 2004: 108; Bernstein 2000: 34).

Men hvis det er den regulative diskurs, der bestemmer, hvordan noget rekontekstualiseres, er det nærliggende at spørge, hvorfra denne diskurs stammer og hvad, der egentlig konstituerer den? Som fremhævet, udgør de distributive regler et led i reguleringen af hvilke diskurser, der kan optages hvor. Herudover fremhæver Bernstein, at den regulative diskurs er vejledt af didaktiske teorier (Bernstein 2000: 173). I rekontekstualiseringen bringes disse teorier således i spil, og på denne måde er de med til at bestemme, hvordan noget rekontekstualiseres. De didaktiske teorier indeholder bestemte forestillinger om undervisning, hvori også bestemte forestillinger om eleven og læreren og deres indbyrdes relationer indgår, hvilket understreger disse teories indlejring i den regulative diskurs. Der er altså ikke blot tale om neutrale teorier om, hvordan noget formidles – teorierne er også udtryk for bestemte ideologier

om skolen som institution og om de aktører, der agerer heri. Rekontekstualiseringsprocessen er således vejledt af undervisningsteorier, som også selv rekontekstualiseres i den pædagogiske praksis. Det afgørende for, hvordan en diskurs rekontekstualiseres afhænger dog ikke alene af pædagogiske teorier og ideologier, men af klassifikationens og rammesætningens styrke. Hvor den pædagogiske kontekst er stærkt klassificeret og rammesat, vil der således være mindre spillerum for at påvirke rekontekstualiseringsprocessen, end der vil i en kontekst kendetegnet ved en svagere klassifikation og rammesætning.

Bernstein skelner mellem to rekontekstualiseringsfelter – det officielle rekontekstualiseringsfelt (ORF) og det lokale rekontekstualiseringsfelt (LRF). Mens ORF er styret af staten, ministerier og lovgivninger, hvor den politiske diskurs derfor er betydningsfuld, består LRF af de lærere og pædagoger, der arbejder i uddannelsesinstitutionerne (Ahrenkiel 2004: 110).

Det sidste sæt af regler, der konstituerer den pædagogiske anordning - evalueringsreglerne – regulerer kriterierne for bedømmelsen af modtagernes tekster⁵². Evalueringsreglerne regulerer således, hvilke forventninger, der stilles til eleverne afhængig af deres alder og konteksten for formidlingen. Det er evalueringsreglerne, der bestemmer, hvad der skal læres og hvordan (undervisningens indhold og form). Evalueringskriterierne er aldrig neutrale, men fremkalder bestemte antagelser om, hvordan et pædagogisk subjekt bør være på et givent alderstrin og i en given kontekst. Det kan eksempelvis være antagelser om, at en elev i 1. klasse kan læse, eller at en elev i 3. klasse kan koncentrere sig gennem hele undervisningen uden at snakke eller blive urolig. Evalueringsreglerne forudsætter hermed på forhånd nogle specifikke pædagogiske subjekter, der kan variere alt afhængig af, om den pædagogiske kontekst primært er synlig eller usynlig. Bernstein fremhæver, at det er evalueringen, der fortætter betydningen af hele anordningen (Bernstein 2000: 36). I relation til skoleområdet kan dette forstås som udtryk for, at det er evalueringen, der i sidste ende afgør essensen af, hvad skolen er for en institution. Sagt med andre ord kan man eksempelvis ikke udfolde en 'ren' usynlig pædagogik i skolen, hvis eleverne bedømmes ud fra evalueringskriterier, der kendetegner en synlig pædagogik. Således må der eksistere en sammenhæng mellem det, der formidles og formen herpå og det, eleverne evalueres på. I læsningen af Bernstein kan det være vanskeligt helt at få greb på forskellen mellem det, han kalder evalueringsregler og det, han betegner som evalue-

⁵² Jf. her Bernsteins meget brede definition af begrebet 'tekst' som alle handlinger, der påkalder sig bedømmelse fra kropslige udtryk og sproglige ytringer til konkrete elevprodukter.

ringskriterier. Hvis evalueringsreglerne er dem, der regulerer, hvad der i sidste ende kommer til at gælde som evalueringskriterier, er det igen nærliggende at spørge, hvorfra evalueringsreglerne stammer? Da evalueringsreglerne netop omhandler særlige forestillinger om den ideelle elev (afhængig af alder og kontekst), må disse, ligesom rekontekstualiseringsreglerne, forstås som indlejrede i den regulative diskurs, der igen er vejledt af bestemte undervisningsteorier og ideologier. De evalueringsregler, der regulerer evalueringskriterierne kan således forstås som nogle, der også udspringer af forskellige teorier og forestillinger om, hvad viden er og bør være, hvordan denne bør tegnes og ikke mindst, hvordan eleverne bør demonstrere tegnelsen. Igen må evalueringsreglerne dog også forstås som afhængige af kodemodalitetens styrke. Er klassifikationen og rammesætningen stærk, vil reglerne for, hvilke evalueringskriterier, der kommer til at gælde i en given pædagogisk kontekst, således på forhånd være mere fastlagte og vanskeligere at forhandle end ved en svagere klassifikation og rammesætning.

Jeg har allerede fremhævet, hvordan rekontekstualiseringsbegrebet spiller ind i min tilgang til analysen, ligesom jeg også har redegjort for, hvordan evalueringskriterierne udgør et væsentligt begreb for analysen af de kommunikative praksisser, der udspiller sig omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler. I Bernsteins bestemmelse af den pædagogiske anordning er det således rekontekstualiseringsprocessen samt karakteren af evalueringskriterierne, der udgør de primære analysebegreber. I lighed med kriteriebegrebet, anvendes rekontekstualiseringsbegrebet som et overordnet rammebegreb for analysen, idet det netop er intentionen med denne afhandling at vise, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres for videre at kunne diskutere konsekvenserne heraf. Rekontekstualiseringsbegrebet anvendes dog, ligesom kriteriebegrebet, på forskellige måder gennem analysen. I analysen af elevplanerne og skole-hjem-samtalerne er det *selve* rekontekstualiseringen, der så at sige står i fokus. Her ligger fokus på, hvordan kravet om elevplaner konkret udmønter sig – rekontekstualiseres – i særlige former for pædagogisk praksis, i bestemte former for kommunikationsprincipper og i særlige evalueringskriterier. Analysen af ovenstående leder videre til analysen af såvel elev- som lærerinterviewene. I analysen af elevinterviewene ligger fokus på elevernes oplevelser af elevplaner og samtaler, sådan som disse praktiseres indenfor det handlerum, som rekontekstualiseringen former. Det er naturligvis ikke sådan, at eleverne forholder sig til, hvordan elevplanerne rekontekstualiseres, men de forholder sig til, hvordan de oplever elevplanerne, efter at disse er blevet rekontekstualiseret i deres konkrete skolekontekst. I forbindelse med lærerinterviewene fungerer

rekontekstualiseringsbegrebet som et begreb i analysen dels af de rammesætninger og dels af de institutionelle logikker, der ligger til grund for rekontekstualiseringsprocessen. Som Bernstein fremhæver, er måden hvorpå noget rekontekstualiseres således både vejledt af, hvor stærk rammesætningen er og af forskellige undervisningsteorier og ideologier, hvor sidstnævnte også kan forstås som nogle særlige institutionelle logikker, der er med til at producere en særlig institutionel orden, som igen spiller ind på rekontekstualiseringsprocessen. Som jeg skrev i forbindelse med kriteriebegrebet, er det intentionen at opnå en forståelse for de logikker og rammesætninger, der ligger bag lærernes anvendelse af forskellige former for evalueringskriterier. Evalueringskriterierne udgør således en betydelig del af rekontekstualiseringen af elevplaner, idet disse netop er et redskab til evaluering. Rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner handler dog om mere end blot evalueringskriterierne. Den handler også om valget af elevplansskabeloner, om hvor tit elevplanen skal udarbejdes, hvordan den indgår i skole-hjem-samtalerne osv. – altså om rammerne for elevplansarbejdet, som dog også i sidste ende kan have betydning for karakteren af evalueringskriterierne.

I analysen af rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner vil jeg forholde mig til de rammer, der eksisterer for arbejdet med elevplaner i forhold til såvel det officielle- som det lokale rekontekstualiseringsfelt. Jeg vil således både se på de politiske rammer for elevplansarbejdet og på de lokale rammer, der bl.a. omhandler aftaler om, hvordan elevplanerne skal udarbejdes på hver af de to skoler. Det lokale rekontekstualiseringsfelt er indlejret i det officielle. Muligheden for lokalt at rammesætte og beslutte arbejdet med elevplaner, vil således altid være afhængig af, hvor stærk den officielle rammesætning er. For at give et eksempel er det, som bekendt, lovgivningsmæssigt bestemt, at elevplanen skal udleveres mindst én gang årligt. Lokalt på skolerne kan man således ikke beslutte kun at lave elevplaner hvert andet år, om end man dog godt kan vælge at lave flere pr. år.

Jeg har indtil nu gennemgået Bernsteins løbende teoriudvikling med særligt fokus på de af hans begreber, der anvendes igennem analysen. I det følgende vil jeg adressere afhandlingens videnskabsteoretiske perspektiver samt forholde mig yderligere til nogle af Bernsteins begreber – begreber, jeg allerede har berørt, men som jeg finder det nødvendigt at uddybe, fordi de enten indgår som analyseværktøjer, eller fordi de danner baggrund for min tilgang til analysen.

Videnskabsteoretiske perspektiver

Bernsteins teoriudvikling har, som nævnt, været stærkt inspireret af strukturalismen. Atkinson (1995) betegner også Bernsteins tilgang som værende primært strukturalistisk, om end han understreger vigtigheden af ikke at forstå Bernstein som 'rendyrket' strukturalist. Ifølge Atkinson, ses Bernsteins strukturalistiske inspirationer bl.a. i hans forståelse af kode, som det *regulerende* princip bag forskellige meddelelssystemer, især læseplaner og pædagogik (Atkinson 1985: 136). Sagt mere overordnet, viser hans strukturalistiske inspiration sig i forståelsen af, at samfundet som helhed er bygget op omkring strukturer, man ikke kan få øje på ved blot at studere konkrete praksisser og interaktioner, men som ligger 'bagved', og som regulerer disse. Strukturerne viser sig kun som overfladetræk – fx i kontrollen af grænser (Bøje 2010: 51). Selvom Atkinson betegner Bernsteins teori som primært strukturalistisk inspireret, peger han på, hvordan Bernstein gennem sin løbende nuancering af de komplekse sammenhænge mellem strukturer og konkrete interaktioner også trækker på poststrukturalistiske inspirationer – hvilket jeg skal uddybe senere i kapitlet. Bernsteins kodebegreb indeholder således et dialektisk forhold mellem struktur og agens

'(...) code captures complex relationships between various levels of structure and agency.'
(Atkinson 1995: 92).

Igennem Bernsteins senere arbejder bliver den komplekse relation mellem makrostrukturer og mikroprocesser i selve uddannelserne mere og mere det centrale omdrejningspunkt i hans teoriudvikling. Med udviklingen af klassifikations- og rammesætningsbegreberne begynder han hermed at koncentrere sig, ikke blot om den ydre strukturering af uddannelsessystemet, men om den interne og lokale produktion af uddannelsessystemet med fokus på de logikker, praksisser og kommunikationsformer, der gør sig gældende her. Med denne vending retter Bernstein sig mod konstruktivismen, idet fokus (også) ligger på de lokale processer, hvor pædagogisk praksis konstrueres og produceres (Bøje 2010: 52). Det er væsentligt at understrege, at Bernstein med vendingen mod det konstruktivistiske - mod konstitutionsprocesserne af pædagogisk praksis – fortsat bevarer sit fokus på ydre struktureringer af uddannelsessystemet. Det er netop sammenhængen mellem strukturer på makroniveauet og lokale konstruktioner på mikroniveauet, der optager Bernstein. Ahrenkiel (2004) fremhæver, hvordan Bernsteins ærinde var at forbinde de samfundsmæssige, institutionelle, interaktionistiske og intrapsykeiske ni-

veauer, hvorfor hans projekt netop var at udvikle begreber, der kunne integrere mikro- og makroniveauer i analysen (Ibid:84).

Som jeg skrev i afsnittet om synlig og usynlig pædagogik, gør Bernsteins begreber det muligt at forstå de kommunikative praksisser, jeg studerer i forbindelse med elevplaner og skole-hjem-samtaler, som mere end blot konkrete interaktioner, men som sammenhængende med strukturelle forhold (klassifikationer og rammesætninger) på makroniveau. Det gør det på den ene side muligt at belyse, hvordan det, der foregår i praksis er indlejret i større samfundssammenhænge, men samtidig gør det på den anden side også muligt at analysere, hvordan praksisser på mikroniveau kan udfordre eller måske ligefrem forandre de eksisterende makrostrukturer. Således ligger der hos Bernstein et forandringsperspektiv, der, som nævnt, bevirker, at hans strukturalistiske tilgang ikke bare er deterministisk. Når det er sagt, er det alligevel tydeligt, at Bernsteins fokus primært ligger på de strukturelle begrænsninger for pædagogisk praksis, og hans hyppige brug af begreber som kontrol, regulering og regler understreger dette fokus (Ibid:111).

For nu at vende mig mod, hvordan jeg forholder mig til forholdet mellem strukturalismen og konstruktivismen i Bernsteins teori, eller sagt med andre ord; hvordan jeg forholder mig til såvel de strukturelle- og forandringsperspektiverne hos Bernstein, vil jeg først og fremmest understrege, at det ikke i denne afhandling er hovedformålet at vise, hvordan praksis eventuelt kan forandre strukturer på makroniveau. Det at se på, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres åbner dog, som fremhævet, op for at diskutere de politiske rammesætninger for og intentioner med elevplanerne, fordi disse ikke bare sætter sig uformidlet igennem i praksis, men udfordres og omformes. Således sker der noget i rekontekstualiseringsprocessen, som måske ikke direkte er med til at forandre de strukturelle betingelser for elevplanerne, men som kan være med til at sætte spørgsmålstejn herved. Som Bernstein, bevæger jeg mig således mellem det strukturalistiske og det konstruktivistiske, da jeg både forholder mig til de makrostrukturer, der har betydning for, hvordan kravet om elevplaner overhovedet kan rekontekstualiseres og samtidig ser på, hvordan praksis omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler konstrueres og muligvis er med til at udfordre de eksisterende magt- og kontrolrelationer.

Det er i relation til sidstnævnte perspektiv, at jeg henter inspiration i Kofoeds m.fl. modstandsbegreb. Således består min interesse i at analysere de betingelser, praksis omkring elevplaner og samtaler stiller til rådighed, også i at se på elevernes muligheder for og måder at udøve modstand på. Som Kofoed fremhæver, er det ikke alle modstandsformer som anses som værende lige passende, og de elever, som ikke formår at afkode rationalerne om passende

former for modstand, vil derfor ikke kunne udøve modstand uden at blive ekskluderede. Bernsteins begreber om stemme og meddelelse kan i høj grad relateres til Kofoeds modstandsbegreb, men de kan også bidrage til at uddybe modstandsbegrebet. Begrebet stemme kan således være med til at få blik for, at de allerede eksisterende klassifikationer også har betydning for, om og hvordan forskellige meddelelser modtages og genkendes af lærerne. Sagt med andre ord handler genkendelsen af modstanden ikke bare om, hvorvidt eleverne formår at afkode, hvilke modstandsformer, der er legitime eller illegitime, men også om, hvilken plads de i forvejen har i det klassifikatoriske system. Udover at eleverne alle er klassificeret som elever, er nogle elever klassificeret som fagligt 'stærke', nogle som 'middel' og nogle som fagligt 'svage'. Disse klassifikationer eller stemmer sætter således på forhånd nogle grænser op for, hvordan elevernes meddelelser modtages. Det betyder, som nævnt, ikke, at meddelelsen ikke kan udfordre eller ændre ved magtforholdene, men det giver blik for, hvordan lærernes forudgående kategoriseringer af eleverne også har betydning for, hvorvidt deres modstand genkendes som legitim eller ej. Således anlægger jeg med Bernsteins begreb stemme et mere strukturalistisk perspektiv på modstandsbegrebet, end eksempelvis Kofoed gør, om end dette begreb samtidig anvendes til at indfange elevernes muligheder for at udfordre de eksisterende magtforhold – de eksisterende klassifikationer. Væsentligt er det her at understrege, at elevernes stemmer ikke skal betragtes som determinerede for, om deres modstand genkendes eller ej, men at disse stemmer omvendt bevirker, at nogle elever måske skal arbejde ekstra hårdt for at blive hørt.

Begrebsparret stemme og meddelelse inddrager jeg som analysebegreber til at komme i dybden med min empiriske interesse i elevplanernes betydninger for eleverne. Mere konkret anvendes begreberne stemme/meddelelse til at se på elevernes modstandsformer eller mangel på samme i såvel skole-hjem-samtalerne som i elevinterviewene. Mens det i samtalerne er muligt at analysere, hvordan modstanden modtages af lærerne og dermed belyse elevernes muligheder for at udfordre magtrelationerne, ligger fokus i forbindelse med elevinterviewene på, hvordan eleverne selv formulerer det at udøve modstand, samt hvordan de oplever, at denne modtages. Disse perspektiver er bl.a. interessante i forhold til den politiske intention om elevplanen, som et redskab til at overskride positionen som fagligt lavtpræsterende.

Det konstruktivistiske perspektiv i min tilgang til analysen viser sig således ved mit fokus på de lokale kommunikationsformer i de pædagogiske praksisser vedrørende elevplanen – herunder de lokale forhandlinger og udfordringer af magt- og kontrolrelationerne.

Bernsteins identitetsbegreb

Bernstein sidestiller, som nævnt, begreberne 'stemme' og 'identitet' i hans beskrivelse af klassifikationsbegrebet i 1990. Ahrenkiel (2004) fremhæver, at Bernsteins identitetsbegreb på dette tidspunkt formentlig skal forstås netop som de positioner eller stemmer, deltagerne i en interaktion på forhånd er tildelt. I efterfølgende publikationer definerer Bernstein dog identitet som det dialektiske forhold mellem stemme og meddelelse (Bernstein 2000: 204), hvilket igen understreger hans både (post)strukturalistiske og konstruktivistiske tilgang. På den ene side eksisterer der således nogle relativt stabile strukturer i form af de stemmer, aktørerne er tildelt, men på den anden side er der også mulighed for at forhandle disse stemmer og konstruere nye positioner, hvis betingelserne er til stede herfor (Ahrenkiel 2004: 92).

I Bernsteins seneste publikationer (1996; 1999; 2000) tager hans bestemmelse af identitetsbegrebet dog en ny form, hvor han med udgangspunkt i en historisk beskrivelse af udviklingen af pædagogiske modeller udleder fire identitetsformer. Bernsteins ærinde hermed er at vise, hvordan forandringer på uddannelsesområdet genererer særlige former for identiteter. Bernstein taler ligefrem om uddannelsesreformer som resultater af kampe for at frembringe særlige identiteter – særligt på det officielle rekontekstualiseringsfelt, hvor uddannelser udvikles og organiseres (Chouliaraki 2001: 51). De fire identiteter Bernstein udleder af uddannelsesreformernes historik – primært i England og USA – er bagudskuende og fremadrettede identiteter, terapeutiske identiteter og markedsidentiteter. Da det ikke er min hensigt at bestemme, hvilke(n) identitetsform(er) kravet om elevplaner og særligt rekontekstualiseringen heraf, kan være med til at generere, vil jeg ikke her gå dybere ned i de fire identiteter. Hensigten med ovenstående gennemgang er dog at vise, hvordan Bernsteins identitetsbegreb kan forstås både som forholdet mellem stemme og meddelelse og som et samfundsmæssigt betinget fænomen, hvor det officielle rekontekstualiseringsfelt regulerer, hvilke mere overordnede identiteter, der 'ønskes' skabt. Bernsteins bestemmelse af de fire identiteter må derved betegnes som et sociologisk og makro-orienteret perspektiv på identitet, der umiddelbart synes mere strukturalistisk end hans tidligere bestemmelse af identitet som det dialektiske forhold mellem stemme og meddelelse. Selvom sidstnævnte indeholder et konstruktivistisk element og dermed muligheden for empirisk at studere, hvordan forskellige elever udøver agens, modstand eller mangel på samme i forhold til lærernes kategoriseringer, er Bernsteins identitetsbegreb ikke velegnet til at belyse, hvordan kommunikationsprincipperne og dermed den pædagogiske praksis omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler er med til at regulere de *enkelte elevers* identitet eller identitetsdannelse.

Som fremhævet, er dialektikken mellem stemme og meddelelse velegnet til at vise, hvordan kommunikationen giver forskellige muligheder til forskellige elever for at udfordre magten. Dog kan hverken Bernsteins tidligere eller senere bestemmelse af identitet indfange, hvordan de enkelte elever bliver til som subjekter i samspillet mellem pædagogisk praksis i skolen og andre kontekster i elevernes liv. Det betyder også, at det med Bernstein kan være vanskeligt at indfange, hvilke ressourcer, eleverne trækker på i deres meddelelser og modstand. Lykkes det for eksempel en lavtpræsterende elev at overskride de etablerede grænser, tilbyder Bernstein ikke umiddelbart nogle begreber til at forstå, hvorfra en sådan elev henter ressourcerne til at udfordre magten.

Når dette er sagt, er det i min analyse af elevplanernes rekontekstualiseringer og disses betydning for forskellige elever, heller ikke hensigten at nærme mig en bestemmelse af elevplanernes eller samtalerne betydning for elevernes identitet – forstået som, hvem de bliver til som mennesker. Ligeledes afstår jeg fra at beskæftige mig med, hvordan andre kontekster i elevernes liv spiller ind på deres skoleliv og muligheder for eksempelvis at forhandle og udfordre de gældende klassifikationer – om end jeg i analysen af skole-hjem-samtalerne berører konkrete forældreudtalelser og deres eventuelle betydning i et modstandsperspektiv. Når jeg taler om betydninger for eleverne, er det således med udgangspunkt i selve skolekonteksten hensigten at se på, hvordan elevplaner og samtaler åbner og lukker bestemte muligheder for forskellige elever.

Magt, diskurs og poststrukturalisme

I lighed med Atkinson (1995), læser Chouliaraki (2001) Bernsteins senere teoriudvikling som udtryk for en poststrukturalistisk tænkning, idet hun fremhæver en række ligheder i Bernsteins og Foucaults opfattelser – bl.a. en fælles forståelse af relationen mellem magt og betydning (Ibid:45). Som i den poststrukturalistiske forståelse, betragter Bernstein pædagogikken som en magtstruktur, der artikulerer betydning. Og i lighed med Foucault, forstår Bernstein heller ikke magten som noget, nogen har, men derimod som et organiseret og hierarkisk ordnet netværk af relationer (Foucault 1980: 198). Begge deler de således opfattelsen af, at magten ikke fungerer gennem særligt magtfulde personers undertrykkelse af andre men ved, at forskellige diskurser naturliggøres og skaber imaginære subjekter (Ahrenkiel 2004: 90).

Det fælles fokus på studiet af diskursernes betydning for dannelsen af subjektpositioner understreger ligeledes lighederne i Bernsteins og Foucaults magtforståelse. Spørgsmålet om, hvordan pædagogiske subjekter konstitueres,

er således netop et spørgsmål om magtens grænsesætninger indenfor feltet af forskellige mulige betydninger og positioner. Bernstein deler dog, som bekendt, den poststrukturalistiske forståelse af, at ingen magtstrukturer fuldt ud kan kontrollere, hvilke betydninger, der dannes – jf. dialektikken mellem stemme og meddelelse. Bernstein advarer derfor også mod studier, der udelukkende fokuserer på strukturelle magtforhold, idet disse har en tendens til at tage de betydninger, diskursen frembringer, for givet og dermed overse de konkrete interaktioner, der ligeledes er betydningsfrembringende⁵³.

Samtidig advarer han dog også mod poststrukturalistiske analyser af pædagogik, idet disse kan have samme tendens til at overse relationen mellem makro- og mikroniveauerne. Sådanne studier har således en tendens til primært at fokusere på det lokale – på interaktionerne, uden at forbinde disse til strukturelle magtrelationer. Bernstein skriver

'Diskursens fortrinsstilling i disse analyser har en tendens til at abstrahere diskursanalysen fra den detaljerede empiriske analyse af diskursens grundlag i de sociale strukturer. Relationen mellem symbolske strukturer og sociale strukturer er i fare for at blive brudt' (Bernstein 2000: xxvi).

Selvom Bernstein selv anvender diskursbegrebet ud fra en poststrukturalistisk logik, er han således skeptisk overfor analyser, hvor diskurserne tages for givet, og som dermed negligerer den sociologiske forståelse af pædagogikken.

Til trods for de nævnte ligheder mellem Bernstein og Foucault, vil jeg argumentere for, at Bernsteins magt- og diskursforståelse alligevel adskiller sig fra Foucaults på nogle områder. Mens magten hos både Bernstein og Foucault forstås som indlejret i sproget og også som en størrelse, der udøves gennem sproget, er forskellen dog, at magten hos Bernstein *omsættes* til sprog - forstået som bestemte kommunikationsprincipper. Dette kan bedst illustreres ved igen at se på diskursbegrebet. Som nævnt, opstår den pædagogiske diskurs i Bernsteins forståelse gennem rekontekstualiseringen af den pædagogiske anordning, og i denne proces udmøntes anordningen i bestemte kommunikationsprincipper. Det er disse principper, der så at sige, udgør diskursen. Diskursen kan således identificeres i såvel undervisningsdiskursen som i den regulative diskurs. Mens diskursen for Bernstein består i nogle særlige kommunikationsprincipper, består diskursen for Foucault i selve sproget –

⁵³ Bernstein kritiserer bl.a. Bourdieu for at overse relationerne i selve uddannelserne. Ifølge Bernstein er Bourdieu således primært optaget af relationer *mellem* felter og magthierarkier, hvorved han negligerer betydningen af pædagogikkens egne indre funktioner og modsætninger, til fordel for et entydigt fokus på strukturelle principper (Chouliarakis 2001: 39).

eller i de sproglige praksisser. Selvom magten hos dem begge forstås som indlejret i sproget, er der altså hos Bernstein tale om en *omsætning* af magten, mens magten hos Foucault *udøves* gennem sproget. En central forskel mellem Bernsteins og Foucaults diskursbegreb består således i, at diskursen hos Bernstein kan siges at udspringe af eksterne magtstrukturer – af dominerende klassifikationsprincipper i anordningen, der er regulerende for, hvilke diskurser, der er tilgængelige. Hos Foucault er det derimod ikke muligt at identificere diskurserne, som udsprunget af overordnede magtstrukturer. Der er, så at sige ikke noget, der kommer før noget andet – magten er alle vegne og kommer alle vegne fra, hvorfor det heller ikke er muligt at identificere, hvorfor nogle diskurser er mere tilgængelige end andre.

Som jeg redegjorde for i kapitel 3, er jeg på flere måder inspireret af post-strukturalistiske og foucauldianske studier af styringsteknologier - herunder elevplanen. Bl.a. disse studiers blik på magtens virkninger i forhold til eleverne og installeringen af selvstyring, udgør en væsentlig inspiration. Selvom Bernsteins magtforståelse på flere måder ligger i tråd med poststrukturalismen, mener jeg dog, at han åbner op for et mere konkret og nuanceret blik på magtens former og udmøntninger i praksis end det, der tilbydes inden for det poststrukturalistiske teorikompleks. Magtens omsætning i særlige kommunikationsprincipper gør det således muligt at studere magtens former og betydninger, som disse helt konkret udmønter sig i pædagogiske relationer. Bernsteins teorikompleks åbner for eksempel op for at se på, hvordan magten ændrer sig i forskellige kontrolmodaliteter, og hvordan magten forhandles i interaktionerne, alt afhængig af rammesætningens styrke. De foucauldianske studier, der, i lighed med denne afhandling, fokuserer på, hvordan magten åbner og lukker bestemte (subjektiverings)muligheder for eleverne har ligeledes, i min optik, en nyttig grammatik i Bernsteins begrebsapparat. Bernsteins fokus på, hvordan forskellige former for pædagogikker – synlige/usynlige og præstations- versus kompetencemodeller udmønter sig i forskellige former for evalueringskriterier, gør det således muligt i detaljen at vise, *hvordan* den pædagogiske kommunikation differentierer eleverne, men også hvordan de enkelte elevers muligheder for at identificere og effektuere det forventede, kan ændre sig løbende i såvel elevplanerne som i skole-hjem-samtalerne. Sagt med andre ord, gør Bernsteins begrebsapparat det ikke kun muligt at belyse, hvordan den pædagogiske kommunikation åbner og lukker bestemte muligheder for *forskellige* elever, men også for at se på, hvordan de enkelte elevers evalueringer er komplekse og indeholder forskelligartede kriterier, der kan være mere eller mindre mulige at afkode og imødekomme.

Selvom Bernstein ikke selv bekendte sig hverken til strukturalismen, konstruktivismen, interaktionismen eller poststrukturalismen, befinder han sig altså i et videnskabsteoretisk felt, hvor disse retninger alle spiller ind i hans teoriudvikling. Som jeg løbende har redegjort for, er det netop samspillet mellem det strukturalistiske, konstruktivistiske og det poststrukturalistiske, der, i min optik, udgør en stor styrke ved Bernsteins teori, og som jeg ligeledes anser som værende essentielt for bl.a. studiet af styringsteknologier i folkeskolen. Hvis vi vil forstå betydningerne af en teknologi som eksempelvis elevplanen, er det således nødvendigt at forstå denne i lyset af strukturer, der ligger ud over selve den pædagogiske praksis, hvis vi ikke blot vil betragte pædagogiske praksisser som kontekstuelle tilfældigheder. Omvendt er det ligeledes nødvendigt at studere de lokale interaktioner, hvor den pædagogiske praksis og diskurs konstrueres gennem rekontekstualiseringsprocesser, for hermed at vise, hvordan pædagogik ikke bare lader sig styre af strukturer og forskrifter, men netop er i stand til at udfordre og vige uden om magten.

Afrunding og afgrænsning

Som fremhævet, kan Bernsteins beskrivelse af den synlige og usynlige pædagogik indfange et skift fra 1970'ernes England, hvor forståelsen var, at den usynlige pædagogik kunne befordre børn af ugunstigt stillede grupper i skolen til Danmark i dag, hvor det derimod er konceptet om synlig læring, der ses som svaret på skolens sorteringsudfordringer.

Det kan diskuteres, om Bernsteins synlighedsbegreb kan sidestilles med det begreb om synlighed, der er fremherskende politisk og pædagogisk i dag, hvilket, som nævnt, er stærkt inspireret af Hatties forskning. Jeg vil dog argumentere for, at Bernsteins begreb om den synlige pædagogik ligger relativt tæt op ad begrebet om synlig læring (se fx Hattie 2009, 2013; Qvortrup 2014). Selvom Bernsteins beskrivelser af den synlige pædagogik indeholder adskillige elementer, der ikke indgår i konceptet om synlig læring – eksempelvis elementerne omkring den stærke rammesætning og tydelige hierarki-, tempo- og rækkefølgereregler – og omvendt, er der i såvel Bernsteins synlige pædagogik, som i den synlige læring fokus på eksplicitte og synlige kriterier og mål. I begge operationaliseringer af begrebet om synlighed, er der således fokus på, at vejen til at nå målene er synlige for eleverne – jf. Hatties feedback-model (Hattie & Timperley 2007) og Bernsteins påpegning af, at det, der 'mangler' ved elevernes frembringelser, synliggøres i den synlige pædagogik. Mens den synlige pædagogik således, i Bernsteins optik, er kendetegnet ved et

fokus på elevernes 'mangler' og hermed må karakteriseres som en negativt ladet tilgang til deres frembringelser, er synligheden i Hatties forståelse, omvendt karakteriseret ved en optimeringstilgang til eleverne, og i dens selvforståelse altså en positiv tilgang til deres læring. Det kan dog diskuteres, om eleverne ikke også inden for paradigmet om synlig læring sættes på et stort afkodningsarbejde, når de eksempelvis skal være med til at formulere 'egne' mål som et led i synlighedstilgangen?

Med perspektivet på elevplanen som et led i at skabe synlig læring og dennes differentieringer af eleverne, kombineret med mit teoretiske udgangspunkt i Bernstein, er det nærliggende at anlægge et klasseperspektiv. Da det i min indgang til denne afhandling var interessen for at se på differentieringer mellem de elever, der i forvejen var klassificerede som henholdsvis højt- og lavtpræsterende i skolen og hermed belyse den politiske intention om, gennem elevplanen, at højne elevernes faglige niveau samt mindske skellet mellem disse, valgte jeg at afstå fra at anlægge et decideret klasseperspektiv - forstået som et spørgsmål om forældrenes socioøkonomiske forhold. Selvom jeg anerkender, at de mekanismer og differentieringer, der finder sted i skolens evalueringspraksis, kan være klassebetingede – men ikke nødvendigvis er det, var det således ikke min intention at afgøre, hvorvidt differentieringen af eleverne, eller en eventuel cementering heraf, er betinget af deres klassebaggrund. Derfor har jeg heller ikke i min dataproduktion indsamlet viden om forældrenes uddannelsesmæssige, økonomiske eller sociale baggrund.

Gennem bearbejdningen af mit empiriske materiale fandt jeg det dog nødvendigt at inddrage betydningen af forældrenes ressourcer, herunder deres tilgang til såvel elevplanen som til skole-hjem-samtalen. Uden her at foregribe analysen for meget, blev det således gennem arbejdet med mit empiriske materiale tydeliggjort, at forældrenes ressourcer spillede en betydelig rolle for såvel elevernes deltagelsesmuligheder ved samtalerne, som for deres muligheder for at imødekomme de i elevplanen opstillede mål og evalueringskriterier.

Med ovenstående henviser jeg til de ressourcer, eleverne har mulighed for at trække på, såvel i hjemmet i forbindelse med eksempelvis lektiehjælp (jf. Bernsteins fremhævelse omkring betydningen af den pædagogiske kontekst i hjemmet), som i forbindelse med skole-hjem-samtalerne.

Selvom de ressourcer, eleverne har mulighed for at trække på gennem deres forældre, igen kan være klassespecifikke, er det altså ikke spørgsmålet, *om* de er klassespecifikke, jeg har fokus på, men derimod på, *hvordan* forældrenes forskellige ressourcer spiller ind på elevernes deltagelsesmuligheder i skolens evalueringspraksis. Det nationale forskningscenter for velfærd (SFI), der

blandt andre peger på en stærk sammenhæng mellem elevpræstationer og socioøkonomisk baggrund fremhæver selv, hvordan elevernes faglige præstationer kan knytte sig til forældrenes motivation og engagement i deres børns skolegang, og at dette ikke nødvendigvis hænger sammen med forældrenes socioøkonomiske status.

SFI peger i forlængelse heraf på muligheden for, at ressourcestærke forældre til elever, som er lavtpræsterende, vil forsøge at motivere til eller kræve mere lektiearbejde⁵⁴ (Winter & Nielsen 2013: 25, 36), hvilket igen understreger, at der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem elevpræstationer og socioøkonomisk baggrund. De forældremæssige ressourcer, eleverne har mulighed for at trække på i såvel hjemmet som ved fx skole-hjem-samtaler, kan således også være med til at producere det, man kunne betegne som 'klasseforskelle' i skolen – uanset om disse ressourcer er socioøkonomisk betingede eller ej. Og det er, hvordan disse (klasse)forskelle mellem elever kommer til udtryk som ressourcer i evalueringssammenhæng, jeg har fokus på.

Et andet perspektiv jeg har valgt at afgrænse mig fra er perspektivet på køn. Som det også gør sig gældende i relation til klasseperspektivet, anerkender jeg, at de differentieringer, jeg ser i mit materiale, *kan* være kønsspecifikke, og der er da også steder i mit empiriske materiale, der peger på betydninger og mekanismer, der kan være kønsrelaterede. Som med perspektivet på klasse, har det dog ikke været min intention at undersøge, hvorvidt evalueringen af eleverne er kønsspecifik, men derimod, som nævnt, at belyse, om elevplanen virker efter de politiske intentioner om at øge elevernes udbytte af undervisningen og reducere faglige forskelle mellem dem. Mine afgrænsninger fra køn og klasse skal således også ses i sammenhæng med en 'frygt for', at disse foki ville komme til at 'overskygge' mine analytiske pointer omkring de politiske intentioner og deres udmøntninger i praksis. Uden på nogen måde at forklejne betydningen af hverken klasse eller køn i skolen generelt eller mere specifikt i forbindelse med evalueringen af eleverne, er der således allerede foretaget flere undersøgelser heraf (se fx Andreasson (2007); Bjerrum Nielsen (1998); Juelskjær (2001); Sommer Harrits (2014); Staunæs (2004)), mens der i mindre grad har været fokus på skolens differentieringer af elever, der allerede er vurderet som enten højt- eller lavtpræsterende. Afgrænsningen fra køn

⁵⁴ SFI fremhæver dog, at der i gennemsnit ikke ses en sikker sammenhæng mellem lektielæsning og elevernes faglige præstationer. Faktisk ses en svag negativ sammenhæng mellem lektiehjælp og elevpræstationer, hvilket SFI tolker som et omvendt årsags-virknings-forhold, idet elever, som har brug for meget lektiehjælp også generelt er elever, der generelt klarer sig dårligere fagligt (Winter & Nielsen 2013: 172).

og klasse skal således også ses i lyset af, hvor jeg ser det største 'videnshul' indenfor skole- og evalueringsforskningen.

Når ovenstående er sagt, vil jeg i afhandlingens konklusion vende tilbage til perspektiver på, hvordan dette studie kan give anledning til videre undersøgelser omkring køn og klasse i relation til evalueringen af elever.

Kapitel 5: Metodologi

I dette kapitel vil jeg redegøre nærmere for mine metodiske overvejelser omkring og fremgangsmåde i relation til min empiriproduktion. Jeg indleder med mine mere overordnede tanker for valget af metoder og metodologisk inspiration, hvorefter jeg bevæger mig videre til beskrivelsen af de konkrete metoder, herunder styrker og problemstillinger forbundet til disse. Hernæst redegør jeg nærmere for udvælgelsen af cases samt afgrænsninger i afhandlingen, og endelig forholder jeg de metodiske valg til afhandlingens udsagnskraft og videre perspektiver.

Et helhedsbillede

Som fremhævet i indledningen, består afhandlingens empiriske materiale af skriftlige elevplaner, observationer og optagelser af skole-hjem-samtaler, af individuelle interviews med elever, lærere og ledere på de to skoler samt af policy-dokumenter vedrørende den individuelle elevplan, Fælles Mål og folkeskolereformen. Den helt overordnede logik i tilrettelæggelsen af mit forskningsdesign tager udgangspunkt i et ønske om at følge genstanden – dvs. elevplanen - fra denne så at sige 'fødes' i skriftlig form til udmøntningen af denne i skole-hjem-samtalen og videre til dennes betydning for eleverne.

Logikken om at følge elevplanen gennem flere forskellige kontekster, er dels begrundet i min særlige forskningsinteresse i, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres med særligt fokus på kommunikationsformer og rammerne herfor samt hvilke betingelser og betydninger, disse har for eleverne - og dels som følge af denne forskningsinteresse, i ønsket om at give et *helhedsbillede* af en evalueringspraksis, der ofte beskrives med fokus på enkeltelementer af den samlede praksis.

For at eksplicitere ovenstående, er der i de hidtidige studier af elevplanen og dennes effekter en tendens til eksempelvis at studere elevplanerne som løsevne fra skole-hjem-samtalerne eller til at studere lærernes opfattelser af elevplanen, uden at forholde sig synderligt til indholdet af eller de konkrete rammer for disse. Ligeledes ses en tendens til at beskrive elevplanens betydning for eleverne, uden at tale med eleverne selv. I modsætning til tidligere studier, er det således min intention at nuancere blikket på elevplanen og dennes betydninger ved, gennem det at følge elevplanen, at belyse sammenhængene mellem de kontekster, elevplanen udspiller sig i.

Helt konkret har ovenstående udmøntet sig i en proces, hvor produktionen af mit empiriske materiale er forløbet i følgende rækkefølge: indledningsvist foretog jeg et studie af policytekster omkring elevplanen for hermed at opnå en mere grundlæggende forståelse af baggrunden for og intentionerne med denne. Herefter forløb empiriproduktionen som en indledende indsamling af de skriftlige elevplaner. For at følge elevplanernes udmøntning i skole-hjem-samtalerne, foretog jeg hernæst selve observationerne og optagelserne af disse samtaler, efterfuldt af interviews med eleverne for hermed i forlængelse af de skriftlige elevplaner og samtalerne at få indblik i deres perspektiver på evalueringen. Endelig foretog jeg mine interviews med lærerne med henblik på at forstå rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner set i et lærerperspektiv. Studiet af policytekster fortsatte dog senere hen i forløbet, da folkeskolereformen og de forenkledte Fælles Mål trådte i kraft i 2014, og elevplanen hermed også blev lanceret som den nye forenkledte elevplan.

Logikken for empiriproduktionen har således været – i store træk – at følge elevplanen, som denne, så at sige, selv optræder: Fra skreven tekst til samtale til betydningerne for eleverne. Det kan diskuteres, om det umiddelbart ville have været mere logisk at indlede processen med lærerinterviewene, da lærernes perspektiver på elevplansarbejdet kan siges at gå forud for selve produktionen af planerne. Dog fandt jeg det mere relevant at vente med at foretage lærerinterviewene til sidst, for herved at lade studiet af såvel elevplaner som samtaler danne baggrund for disse interviews. I det følgende vil jeg eksplicitere, hvordan det at følge elevplanen gennem produktionen af de forskellige empiridele, tilsammen er med til at give et mere nuanceret helhedsbillede af rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner og dennes betingelses- og betydningssættende funktioner.

De forskellige dele af empirien har, som indikeret i det ovenstående, til formål at belyse forskellige elementer af rekontekstualiseringsprocessen samt af de betingelser og betydninger, rekontekstualiseringen fører med sig. Ved at se på de skriftlige elevplaner får jeg et indblik i, hvordan de politiske intentioner om en status-, mål- og opfølgingsdel i elevplanen konkret praktiseres, eller sagt med andre ord, hvilke kriterier eleverne evalueres ud fra, hvilke forventninger, der stilles til dem, samt hvordan de fremtidige mål forventes at blive imødekommet. For at forstå hvilke betingelser de skriftlige elevplaner stiller til forskellige elever, er det dog ikke nok blot at se på selve elevplanerne. Andreasson og Carlsson, der, som fremhævet, primært anvender tekstanalyse af skriftlige elevplaner i deres studier, påpeger selv vigtigheden af at være sig bevidst om, hvad det er henholdsvis muligt og mindre muligt at få øje på gennem tekstanalyse som metode. Da deres analyse fokuserer på de færdige tek-

ster, kan de således ikke synliggøre eventuelle modsætninger eller forhandlinger, der kan have gjort sig gældende under arbejdet med teksten (Andreasson & Carlsson 2009: 42). Med mit fokus på såvel lærernes perspektiver på arbejdet med elevplanerne, som på de forhandlinger og modstandsformer eller mangel på samme, der viser sig under skole-hjem-samtalerne, bidrager jeg til at forstå elevplanens virkninger og betingelsessættende funktioner på måder, der ligger ud over selve de skriftlige dokumenter.

De særlige kommunikationsformer og rammesætningerne herfor, der udspiller sig i såvel de skriftlige elevplaner som under skole-hjem-samtalerne giver et væsentligt indblik i de betingelser, disse evalueringsværktøjer sætter for forskellige elever. Som et led i belysningen heraf, har det dog været mit ønske også at lade elevernes egne oplevelser af elevplan og samtale komme til orde. Én ting er således, hvordan jeg med mit teoretiske begrebsunivers kan fremanalysere betingelser i elevplan og skole-hjem-samtale, noget andet er, hvordan eleverne selv oplever betydningerne af den evaluering, de udsættes for.

Både Larsen (2010) og EVA (2008) inddrager også elevinterviews i deres studier af elevplanen. Dog fokuserer ingen af dem på, hvordan *forskellige* elever oplever elevplanen, hvordan forskellige elever anvender forskellige strategier og hermed, hvilke forskelligartede betydninger redskaber som elevplan og skole-hjem-samtale får for eleverne. Med elevinterviewene har det således ikke blot været min hensigt at lade eleverne komme til orde, men også at belyse, hvordan elevplanen og samtalen opleves forskelligt af forskellige elever, hvordan den giver anledning til forskellige måder at agere og forholde sig til disse evalueringsformer på, og dermed, hvordan redskaberne er med til at åbne og lukke forskellige muligheder for forskellige elever.

Den svenske forsker Joanna Giota (2006) skriver om de individuelle udviklingsplaner i Sverige, at forskningen herom fortsat er meget begrænset. Hun påpeger, at de få forskningsrapporter, der er lavet, primært omhandler det praktiske arbejde med at udarbejde planerne – herunder lærernes opfattelser af dette arbejde. Derimod er forskning, der handler om, hvordan eleverne selv opfatter og kan anvende planerne næsten ikke-eksisterende. Dette synes også at gøre sig gældende for forskningen om elevplaner i Danmark. Som fremhævet i kapitel 3, er der lavet en del forskning, hvor elevplanen og andre nyere styringsteknologiers betydning for eleverne, belyses. Dog er denne forskning ofte baseret på analyser af skriftligt materiale som fx de skrevne elevplaner eller diskursanalyser af policy-dokumenter, hvorved elevernes egne og forskellige stemmer ikke kommer til orde. Dette betyder også, at disse studier har en tendens til at fokusere på de samme betydninger og virkninger for

alle elever og herved overse, hvordan styringsteknologierne netop har forskellige betydninger for forskellige elever.

Som Giota (2006) fremhæver det, og som det også gør sig gældende for den danske forskning omkring elevplaner, handler megen af denne om lærernes praktiske arbejde med elevplanerne og deres opfattelser omkring dette arbejde. Som anført, beskæftiger denne forskning sig dog sjældent med sammenhængen mellem lærernes opfattelser og de konkrete udmøntninger af elevplanerne og disses betydning for eleverne. Da det er lærerne, der skriver elevplanerne, afhænger de betingelser og betydninger disse får for eleverne, således også af såvel de rammesætninger, lærerne må arbejde under, som for de forståelser og logikker, de trækker på i dette arbejde. Ved at inddrage lærerinterviewene i kombination med de øvrige empiridele får jeg således mulighed for at belyse sammenhænge mellem selve de skriftlige elevplaner – det, der står – og de logikker, der trækkes på under arbejdet, herunder de logikker, der også ligger i rammesætningen omkring elevplaner, samt endelig sammenhænge mellem disse rammesætninger og logikker og de betydninger, elevplanerne har for forskellige elever.

Gennem ovenstående har jeg begrundet mit valg af flere forskellige tilgange og typer af empiri i min særlige forskningsinteresse. For i dybden at forstå, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres, har det således været nødvendigt at følge elevplanen som såvel skreven tekst, som udgangspunkt for skole-hjem-samtalen, hvor denne drøftes, forhandles og udfordres, som et fænomen eleverne agerer i forhold til, og som får nogle særlige betydninger for dem og endelig som en størrelse, der afhænger af nogle særlige rammesætninger og logikker, der spiller ind på lærernes arbejde med denne.

I forskningen omkring elevplaner og styringsteknologier mere generelt, ser jeg det således som mit særlige bidrag at tilbyde en forskning, der giver et mere sammenhængende og nuanceret blik på elevplanen og dens betydninger igennem flere forskellige arenaer, og som i relation hertil tillige tilbyder et differentieringsperspektiv med fokus på elevplanens forskellige betydninger og betingelser for forskellige elever.

Jeg har i afhandlingens indledning redegjort for min operationalisering af begreberne betingelser og betydninger. I det følgende vil jeg kort beskrive, hvor jeg særligt leder efter disse begreber i de forskellige empiridele. Betingelserne – forstået som de former for magt og kontrol, der er med til at regulere, hvilke muligheder, de forskellige elever 'tilbydes' gennem evalueringen, kommer tydeligst til syne i selve de skriftlige elevplaner samt i skole-hjem-samtalerne. Derfor er det også særligt her, jeg belyser de magt- og kontrolforhold, der ud-

spiller sig i kommunikationen. Betingelserne viser sig dog også gennem elevinterviewene, når eleverne selv fortæller om, hvordan de oplever deres muligheder for eksempelvis at opponere mod evalueringen eller om, hvorvidt de oplever at kunne imødekomme lærernes forventninger. Ovenstående knytter sig til betydningerne – forstået som elevernes oplevelser af evalueringen, eksempelvis det overvejende at blive negativt evalueret, det at blive evalueret foran sine forældre, eller evalueringens betydning for elevernes egne strategier og måder at forholde sig til denne på. Det er derfor i elevinterviewene, at jeg fokuserer på de betydninger, eleverne selv artikulerer, når de fortæller om deres oplevelser. I belysningen af betydningerne for eleverne, er det dog også min hensigt mere overordnet at belyse, hvorvidt elevplanen og i forlængelse heraf skole-hjem-samtalen, får de politisk intenderede effekter. Med begrebet betydninger henviser jeg således også til, om elevplanen og samtalen rent faktisk 'hjælper' eleverne i de intenderede retninger, eller om disse evalueringsværktøjer fører mere uintenderede betydninger med sig.

Inspirationen fra etnografien og klasserumsforskningen

Med lærernes måder at udfolde elevplanen på samt elevernes perspektiver, oplevelser og strategier, som centrale foki i afhandlingen, har jeg i min metodologiske tilgang hentet inspiration i klasserumsforskningen, sådan som den beskrives af Lindblad & Sahlström (1998)

Klasserumsforskning opbygger viden nedefra ved at registrere den konkrete interaktion og ved at forstå læreres og elevers perspektiv og strategier i den virksomhed, de udfører (Ibid:224).

Med ønsket om at indfange praksis gennem metoder som (deltager)observation, interviews, optagelser m.v., betegner Lindblad & Sahlström klasserumsforskningen som etnografisk inspireret. Dog understreger de, at der i klasserumsforskningen er tale om en særlig form for etnografi, der ikke er at forveksle med den mere klassiske etnografiske disciplin med dens mere omfattende teoretiske og metodiske færdigheder (Ibid:226). Lindblad & Sahlström opererer derimod med det, de kalder for en skoleetnografisk forskning eller etnografisk klasserumsforskning, som de beskriver som et fokus på det, der foregår i klasseværelset, og som forhandles frem af lærere og

elever ud fra deres forskellige perspektiver og strategier. Dette bidrager igen til både at skabe disse aktører – deres identitet og karrierer – og skabe skolen som institution (Ibid:229).

Som oftest betragtes etnografisk forskning som forskning, hvor feltarbejdet forløber over længere tid, og hvor forskeren således deltager – observerer, interviewer osv. – gennem en længere periode. Jeg har ikke deltaget i feltet over længere tid i den forstand, at jeg har fulgt hverken lærerne eller eleverne over tid. Dog kan man argumentere for, at jeg har fulgt elevplanen gennem en periode, idet jeg netop har studeret dennes bevægelser og betydninger i forskellige kontekster og blandt forskellige aktører. I den forstand kan mit forskningsdesign betegnes som et etnografisk studie, der følger genstanden/elevplanen over tid.

I Lindblad & Sahlströms definition af den etnografiske klasserumsforskning, synes en længere deltagelse i felten dog ikke nødvendigvis at være et krav. Derimod ligger den etnografiske inspiration netop i ønsket om at skabe viden nedefra og således se på konkrete interaktioner, forhandlinger og strategier.

At 'opbygge viden nedefra', er dog mere kompliceret, end Lindblad & Sahlström umiddelbart fremstiller det. Således kan deres fremstilling synes at indeholde en forestilling om, at man som forsker kan registrere skolens praktikker, som de i virkeligheden *er*. Som Ahrenkiel (2004) fremhæver det i sin afhandling, rummer Lindblad & Sahlströms fremstilling herved en fare for, at man som forsker overser, at aktøernes konstruktioner er indlejret i en social virkelighed. Det betyder, at forskeren hermed kan komme til at betragte de involveredes konstruktioner som 'sandheden' og gøre deres perspektiver mere rigtige end andres. Den viden, der opbygges nedefra, må således også betragtes som en social konstruktion, hvor forskerens subjektivitet har betydning for den viden, der produceres (Ibid:123-124).

Når jeg, med inspirationen fra klasserumsforskningen, ønsker at opbygge viden nedefra ved bl.a. at se på de lokale praktikker og kommunikationsformer samt ved at inddrage elevernes og lærernes perspektiver, må jeg således forholde mig til, at den viden, jeg producerer, også er en konstruktion, hvor min forskersubjektivitet spiller ind på denne viden. Jeg vil senere i kapitlet forholde mig til min involvering i feltet.

På trods af Lindblad & Sahlströms fremstilling af det at opbygge viden nedefra som en noget ukompliceret størrelse, betoner de dog selv betydningen af, som forsker at forholde sig reflektivt til sin forskning. De fremhæver også problemet ved at kombinere distance og refleksion over det etnografiske arbejde med det at deltage i et felt gennem længere tid, hvilket, de fremhæver, har vist sig at være særligt vanskeligt i forbindelse med studiet af lærere og

elevers perspektiver (Lindblad & Sahlström 1998: 234). Som nævnt, har jeg ikke som i traditionel etnografisk forskning befundet mig i felten gennem en længere periode. Til trods herfor finder jeg det væsentligt at forholde mig reflektivt til såvel elev- som lærerperspektivet, hvilket jeg ligeledes skal vende tilbage senere i kapitlet.

Som det ligger i begrebet klasserumsforskning, er det ofte interaktionen i klasserummet, der står i fokus for forskningen, som det i øvrigt også gjorde det for Bernstein. Selvom jeg ikke studerer klasserummet som sådan, vil jeg argumentere for, at min forskning med mit blik netop på konkrete interaktioner under skole-hjem-samtalerne – herunder forhandlinger og strategier – samt mit blik på elevernes og lærernes erfaringer og oplevelser med elevplanen og samtalerne, lægger sig tæt op ad den etnografiske klasserumsforskning. Ønsket om at inddrage forskellige elevstrategier, eventuelle forhandlinger og modstand samt oplevelser understreger hermed igen mit valg af et datamateriale, der breder sig ud, og som i modsætning til et studie kun af de skriftlige elevplaner, gør det muligt at studere disse fænomener. Jeg vil i slutningen af kapitlet vende tilbage til spørgsmålet om (klasserums)observation.

Som fremhævet, er det væsentligt at understrege, at min intention om at diskutere mine analyseresultater op imod de politiske intentioner med og forestillinger om elevplanens virkninger, ikke er udtryk for et ønske om at lave en måling af elevplanens effekter. Jeg er således ikke interesseret i at kortlægge om og i så fald hvad og hvor meget, eleverne lærer gennem dette redskab, og ej heller at komme med anvisninger til, hvordan elevplanen kan udformes, så den, så at sige, bliver mere effektiv i forhold til de politiske intentioner. Også her er jeg inspireret af det, Lindblad & Sahlström betegner som nyere humanistisk klasserumsforskning, der opstod som modvægt til en mere traditionel naturvidenskabelig klasserumsforskning. I den traditionelle klasserumsforskning var det således forskningens vigtigste bidrag at øge undervisningens effektivitet og give lærerne retningslinjer for deres arbejde. Denne forskning var med andre ord resultatorienteret i forhold til undervisningens resultater, for eksempel i forhold til elevernes prøveresultater. Den senere humanistiske klasserumsforskning, som også i dag er blevet den mest dominerende, har i modsætning til den mere traditionelle naturvidenskabelige retning, haft langt mere fokus på at forstå skolens aktører og deres handlinger

Hensigten er ikke at fortælle lærerne, hvordan de skal handle, eller at effektivisere eller vurdere undervisningen. Opgaven er i stedet at øge indsigten i, hvordan skolen fungerer (Ibid:225).

Ser man på den hidtidige forskning i elevplaner – jf. kapitel 3, synes denne også at være opdelt i de to ovenfor beskrevne spor. Mens den forskning, der udspringer fra universiteterne synes at være mest optaget af, som i den humanistiske klasserumsforskning, at belyse aktørernes perspektiver og hermed forstå, hvordan skolen fungerer, synes de studier, der er af mere evalueringsmæssig karakter at være mere optagede af, hvordan elevplanen kan effektiviseres. Selvom EVA og også Mussmanns evalueringer af elevplanen tager udgangspunkt i kvalitative metoder, hvor bl.a. lærere og elever interviewes om deres perspektiver, synes formålet med denne forskning således langt hen ad vejen at have en effektivisering til formål. Ofte synes de såkaldte evalueringsstudier at blive de toneangivende i den politiske debat om elevplanen. Som også diskuteret i kapitel 3, bliver de eksisterende problematikker omkring elevplanen således ofte reduceret til spørgsmål om at lave de mest effektive skabeloner, om at sikre at elevplanerne indeholder mål og opfølgning og senest i forbindelse med skolereformen, at disse mål skal tage udgangspunkt i Fælles Mål. Med denne afhandling er det ønsket at bidrage til og også udfordre denne type undersøgelser og fokuspunkter ved netop at gå i dybden med de mekanismer, der, så at sige, lægger bag spørgsmålene om skabeloner, mål og opfølgning. Således er det intentionen at vise, at elevplanens virkninger ikke bare handler om form, men om de særlige kommunikationsprincipper og rammer, der indholdsudfylder formen.

At belyse forholdet mellem policy-niveauet og den konkrete praksis i skolen har også været et centralt forskningsområde indenfor den humanistiske klasserumsforskning. Jackson (1968) beskrev bl.a. dette forhold gennem begrebet om 'den skjulte læreplan', hvormed det var intentionen at vise kontrasten mellem den måde det, der foregår i klasseværelset beskrives eller konstrueres i officielle dokumenter, og det, der i virkeligheden foregår. Pointen hermed er netop at belyse, hvordan man ved kun at forholde sig til policy-niveauet overser væsentlige aspekter af skolen som institution, hvorved man heller ikke kan forstå det egentlige resultat af børn og unges skoletid

Pointen er her, at den traditionelle klasserumsforskning med sit ukritiske udgangspunkt i skolens mål og normer ikke registrerer, hvad der faktisk sker i skolen – og derfor ikke kan komme med en kritik af disse mål og normer eller give en forståelse af udfaldet af skolens virksomhed (Lindblad & Sahlström 1998: 247).

Med mit fokus på praksis omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler, er det således, i lighed med dele af den humanistiske klasserumsforskning, intentionen at bruge forståelsen af, hvad der rent faktisk sker i skolen til at sætte kri-

tisk spørgsmålstejn ved de politiske beslutninger og intentioner ved disse evalueringsformer.

Min inspiration fra klasserumsforskningen hænger på denne måde også sammen med mit valg af Bernstein som hovedteoretiker i denne afhandling. Bernsteins teoretiske vending mod lokale produktioner af praksisser, logikker og kommunikationsformer, ligger således i tråd med klasserumsforskningens fokus på at skabe viden nedefra ved at se på, hvordan skolen rent faktisk fungerer. For såvel Bernstein som i klasserumsforskningen har blikket på det lokale også til formål at kunne rette en kritik eller i hvert fald afdække, hvordan strukturer på makroniveauet både påvirker det, der sker i praksis, men også omdannes lokalt, hvilket igen kan virke tilbage på makro-strukturerne.

Lindblad & Sahlström beskriver, hvordan kritikken netop kan rejses ved at se på, hvordan skolen fungerer og ved at se på konkrete interaktioner. Dog ekspliciterer de ikke, hvordan man så kan se på, *hvordan* skolen fungerer, eller *hvad* det mere konkret er, man kan se på i interaktionerne. Her tilbyder Bernstein et begrebsapparat, der gør det muligt at indfange bestemte fænomener i skolens funktion og i interaktionerne – bl.a. gennem analysen af de magt- og kontrolformer, der udspiller sig. Med analysen af magt- og kontrolformer i elevplaner og skole-hjem-samtaler får jeg således et begrebsapparat, der gør det muligt at analysere dele af, hvordan skolen fungerer, samt hvad der sker i interaktionerne mellem lærere og elever ved skole-hjem-samtalerne. Denne analyse har dog ikke kun til formål at rejse kritikker mod det, Lindblad & Sahlström beskriver som skolens mål og normer – i dette tilfælde de politiske mål og intentioner med elevplanen. Min kritiske ambition rækker således længere end til at se på de politiske formål per se, men også til at afdække magt-relationer, der kan få konsekvenser og betydninger, der ligger ud over de rent politiske mål – men som igen kan modvirke, at de politiske intentioner og krav opnås. Sagt med andre ord, er det ikke min intention at kritisere de politiske mål og intentioner for, så at sige, 'bare' at kritisere dem, men også ved hjælp af Bernsteins magt- og kontrolbegreber at afdække forhold, der kan virke kontraproduktive eller ligefrem ekskluderende for eleverne. Som et led i ovenstående ambition, har jeg fundet inspiration i den kritiske etnografi – her repræsenteret ved Madison (2012).

Madison beskriver den kritiske etnografi som en metodisk tilgang til at adressere uretfærdigheder indenfor bestemte 'levede' domæner. I den kritiske etnografi ligger således også en ambition om at ændre uretfærdigheder eller undertrykkelse ved at ændre de eksisterende betingelser mod større frihed og lighed. Ambitionen herom kræver en afdækning af det, der ikke er umiddel-

bart synligt for os, at forstyrre det, der *er* og hermed at belyse det, der tages for givet ved at gøre underliggende magt- og kontrolforhold synlige. Madison beskriver dette som en bevægelse fra det, der *er* til det, der *kunne være* (Ibid:5). Inspirationen fra den kritiske etnografi ligger således også i tråd med mit valg af Bernstein, hvis teori ligeledes indeholder et forandringsperspektiv. Den kritiske etnografi og Bernstein deler således opfattelsen af, at der eksisterer magt- og kontrolformer, der ikke umiddelbart er synlige, og som kan være med til at gøre bestemte grupper af individer ugunstigt stillede. Mens Bernstein dog primært refererer til forandringsperspektivet som noget, der kan udspringe af praksis, lægger den kritiske etnografi mere vægt på, hvordan man som forsker kan være med til at ændre betingelserne for de ugunstigt eller uretfærdigt stillede.

Intentionen om, som forsker at ændre betingelserne for individer, der på den ene eller anden måde er undertrykte eller ugunstigt stillede, kan lyde noget ambitiøs. Jeg vil heller ikke påstå, at jeg med denne afhandling kan være med til at ændre de betingelser, der eksisterer omkring elevplanen for hverken elever eller lærere. Dog deler jeg den kritiske etnografis ambition om at afdække, hvordan magt- og kontrolformer kan være med til at stille eleverne – og i særlig grad de lavtpræsterende elever – i en ugunstig position. Ved at belyse, hvordan magt og kontrol udmønter sig i bestemte kommunikationsprincipper, der stiller ugunstige betingelser for bestemte elever, er det således min ambition at bidrage med en kritisk opmærksomhed på, hvad det betyder for eleverne at blive evaluerede både skriftligt og mundtligt i elevplan og skolehjem-samtale, og hermed at bidrage til en kritisk opmærksomhed både på det, som *er*, men også på det, der *kunne være*.

Feltarbejdets forløb og overvejelser herom

Valget af skoler

Mine indledende ønsker omkring udvælgelsen af skoler var, at det skulle være to 'almindelige' skoler – dvs. skoler, med et bredt rekrutteringsgrundlag, der rekrutterede elever med forskellige faglige niveauer⁵⁵. Da jeg i afhandlingen

⁵⁵ Med udtrykket 'forskellige faglige niveauer' henviser jeg ikke til elevernes faglighed som en essentiel størrelse, men til, hvorvidt de formår at udvise faglig dygtighed i relation til skolens forventninger.

fokuserer på elever, der vurderes som henholdsvis højt- og lavtpræsterende, kunne jeg have valgt to skoler med en henholdsvis overvægt af de to grupper af elever. Havde jeg foretaget et sådant valg, ville det dog snarere blive en undersøgelse af, hvordan skoler med forskelligt elevoptag rekontekstualiserer elevplanen, og hvordan der evt. kommunikeres forskelligt alt efter elevoptaget. Dette er et interessant perspektiv, men ikke formålet med denne afhandling. Når jeg derimod valgte to skoler, hvor fordelingen af højt- og lavtpræsterende elever var mere jævn, var det ud fra overvejelsen om ikke at lave et komparativt studie af skoler med forskelligt elevoptag.

Jeg kunne naturligvis ikke på forhånd vide om, eller i så fald hvordan, elevplan og samtale ville virke forskelligt eller få forskellige betydninger afhængigt af elevernes faglige niveau. Med den politiske intention om gennem elevplanen at højne såvel de fagligt højt- som de lavtpræsterende elevers faglige niveau, blev det dog, som fremhævet, interessant for mig at forfølge dette spørgsmål.

Da jeg ikke havde til hensigt at lave et komparativt studie af skoler med forskelligt elevoptag, kan man med rette diskutere, om jeg med mit fokus ikke blot kunne have valgt at indhente materiale fra en enkelt skole. Som udgangspunkt var det dog også min intention at se på om, og i så fald hvordan, forskellige elevplansskabeloner havde betydning for, hvordan eleverne blev evaluerede, hvorfor det var mit ønske at finde to skoler, hvor elevplanen udformedes forskelligt – gerne en skole med en mere prosaisk udformning af skabelonen og en skole, hvor elevplanen var mere skematisk udformet.

Gennem analysen af elevplaner, viste det sig dog, at mange af de samme mekanismer gjorde sig gældende uanset formen på elevplanerne. Dette medførte mit ønske om *også* at komme bag om den formmæssige diskussion, der ofte karakteriserer de udgivne evalueringsrapporter om elevplanen og vise, at elevplanens virkninger har med andet og mere at gøre end, hvordan denne udformes. Selvom form og indhold hænger sammen, blev det således (også) til en belysning af, hvordan de samme mekanismer kan gøre sig gældende uanset formen. Når dette er sagt, forholder jeg mig dog også til de to skolers elevplansskabeloner i relation til diskussionen af logikker i det lokale rekontekstualiseringsfelt – hvilket særligt udfoldes i tredje analysedel. Selvom de samme mekanismer gør sig gældende på tværs af skabelonernes form, er formen samtidig rammesættende for, hvordan arbejdet med elevplanerne kan udføres, ligesom skabelonerne også kan siges at afspejle logikker i det lokale rekontekstualiseringsfelt.

I forlængelse af ovenstående kan man spørge, hvorfor jeg så har valgt to skoler og ikke tre eller fire? Da jeg dels ønskede at indhente et 'bredt' materiale,

der gik på tværs af forskellige kontekster og perspektiver og dels havde et ønske om at gå i dybden med færre udvalgte cases, fandt jeg det i henhold til min særlige forskningsinteresse relevant at holde mig til to skoler. Samtidig var det, på trods af valget af to skoler med forskellige udformninger af elevplanen, ikke min intention at gøre afhandlingen til en diskussion af skabeloner per se. I så fald ville det have været relevant at inddrage flere skoler for hermed at kunne sammenligne forskellige elevplansskabeloner. At jeg har valgt at indhente materiale fra to skoler med forskellige skabeloner, gør således på ingen måde mit materiale egnet til at belyse mere generaliserbare betydninger af forskellige skabeloner og udformninger af elevplanen.

Med ovenstående ønsker til udvælgelsen, var næste skridt at finde to skoler. Inden jeg selv nåede at undersøge forskellige skoler og tage kontakt hertil, foreslog henholdsvis en kollega og en ven to forskellige skoler, som de havde kontakt til. De satte mig i forbindelse med to lærere, de kendte, og efter at have talt med de to lærere stod det klart for mig, at de to skoler levede op til mine ønsker. Begge skoler rekrutterede elever fra forskellige samfundslag og med forskellige faglige niveauer, og mens elevplanerne på Strandvigskolen blev skrevet i en mere fri og prosaisk stil, var skabelonerne på Dyssehøjskolen skematisk opbyggede omkring afkrydsning indenfor en række forskellige kategorier. Gennem de to lærere fik jeg videre tilladelse af skolernes ledelse til at foretage min undersøgelse. Rekrutteringen af skoler foregik hermed helt uden problemer.

I kontakten til lærere og ledelse præsenterede jeg mit projekt som en interesse i at undersøge, hvordan lærerne konkret arbejdede med og indholdsudfyldte elevplanerne. Jeg forklarede, at jeg havde særligt fokus på, hvordan der kommunikeredes i elevplanerne og redegjorde for, at jeg derfor også gerne ville have adgang til skole-hjem-samtaler, hvis muligt. Ligeledes fortalte jeg, at jeg også ønskede interviews med såvel lærere som med elever for herved på den ene side at forstå, hvilke tanker, overvejelser og begrundelser, lærerne har, når de arbejder med elevplanen og på den anden side for også at kunne belyse, hvordan eleverne oplever elevplan og skole-hjem-samtale. Sidst men ikke mindst gjorde jeg rede for, at jeg havde et særligt fokus på elever, der vurderedes som hhv. højt- og lavtpræsterende, hvorfor jeg gerne vil have adgang til begge grupper af elever. På trods af mine mange ønsker til dataproduktionen og den sårbarhed, der kan ligge i, som lærer at få undersøgt sin (kommunikative) praksis, oplevede jeg en stor åbenhed og villighed på de to skoler til at deltage i projektet.

Adgangen til elever og lærere

Jeg havde på forhånd besluttet mig for at gennemføre min dataproduktion i to klasser – dvs. i én klasse på hver skole. De to lærere, jeg indledningsvist var kommet i kontakt med, underviste i henholdsvis 8. og 9. klasse, og da jeg med mit elevperspektiv på forhånd havde overvejet, at de ældste elever måske også ville være dem, der i højest grad kunne reflektere over deres oplevelser med og perspektiver på elevplanen, blev det hurtigt besluttet, at jeg ville indhente mit materiale i 8. klasse på Strandvigskolen og 9. klasse på Dyssehøjskolen.

Det viste sig at blive nemt at få adgang til elevernes elevplaner på Dyssehøjskolen. I et brev til elever og forældre redegjorde jeg for, hvem jeg var, hvad mit projekt handlede om samt en anmodning om adgang til elevernes elevplaner. Jeg fik tilsagn fra samtlige, hvilket betød, at jeg fik adgang til i alt 22 elevplaner på Dyssehøjskolen. Samme fremgangsmåde blev foretaget på Strandvigskolen, men her fik jeg 'kun' tilsagn fra 9 forældre og elever. Hvorfor det var vanskeligere at indhente elevplaner på Strandvigskolen, er det svært at svare på. En antagelse kunne være, at der var flere lavtpræsterende elever på Strandvigskolen, der ikke ønskede, deres udtalelser 'udstillet'? Fordelingen af hhv. højt- og lavtpræsterende elever i de to klasser var dog nogenlunde ligelig, hvorfor dette ikke synes at være forklaringen.

Dette til trods, viste de 9 elevplaner på Strandvigskolen at have en klar overvægt af højtpræsterende elever. Ud af de 9 elevplaner, var der således kun to elever, som lærerne karakteriserede som fagligt 'svage'. Noget kunne således alligevel tyde på, at det primært var de højtpræsterende elever og forældre, der havde givet tilsagn på Strandvigskolen. Jeg havde med vilje ikke skrevet til elever og forældre, at jeg havde fokus på hhv. højt- og lavtpræsterende elever – ikke for at skjule mine intentioner, men for netop at undgå, at dette på den ene side ville 'skræmme' nogen og på den anden side for ikke indirekte at kategorisere eleverne overfor hverken dem selv eller deres forældre.

Min næste overvejelse blev nu, om jeg, med mit fokus på hhv. højt- og lavtpræsterende elever, kunne nøjes med to lavtpræsterende elever på Strandvigskolen. Da jeg ikke i udgangspunktet havde til hensigt at lave en komparativ analyse mellem de to klasser og samtidig ønskede at gå i dybden med færre cases på tværs af flere forskellige indgange – elevplan, samtale og interviews, vurderede jeg, at jeg ville fortsætte med at indhente mit materiale i de to respektive klasser - på trods af såvel færre elevplaner som kun to lavtpræsterende elever på Strandvigskolen.

Efter at have fået adgang til elevplanerne var næste skridt at få lov til at deltage ved og optage skole-hjem-samtalerne samt at interviewe eleverne. Mens det på Strandvigskolen var relevant at spørge de 9 elever, der allerede havde

givet tilsagn til, at jeg måtte se og arbejde med deres elevplaner, bad jeg på Dyssehøjskolen lærerne om hjælp til at udvælge et mindre antal elever. Jeg understregede i denne forbindelse, at jeg gerne ville have adgang til elever med det, lærerne vurderede som forskellige faglige niveauer. Da jeg allerede havde redegjort for mit projekt overfor forældre og elever, var det på begge skoler lærerne, der gennem forældreintra bad om tilladelse til min deltagelse ved samtalerne, optagelse heraf samt om tilladelse til at interviewe eleverne. Lærerne understregede her, at det kun måtte foregå med elevernes eget tilsagn. Forespørgslen endte ud i 8 tilsagn fra Strandvigskolen og 12 tilsagn fra Dyssehøjskolen.

Man kan spørge, hvorfor jeg på Dyssehøjskolen 'kun' fik 12 tilsagn til at deltage ved skole-hjem-samtalerne og interviewe eleverne, når samtlige forældre og elever havde givet tilsagn til, at jeg måtte læse elevplanerne? Én forklaring kan ligge i, at forespørgslen blev stillet over forældreintra, hvorfor nogle forældre måske enten ikke nåede at læse brevet eller ikke nåede at svare tilbage. En anden og måske mere sandsynlig forklaring kan være, at det kan opleves langt mere sårbart og/eller grænseoverskridende at være direkte deltager i min undersøgelse under såvel samtale som interview. I betragtning af dette, var jeg meget positivt overrasket over, at så mange forældre og elever, på trods af det sårbare i at blive observeret og interviewet om noget så følsomt som det at blive evalueret er, valgte at deltage.

Efter at have deltaget ved skole-hjem-samtalerne udvalgte jeg et mindre antal af eleverne på Dyssehøjskolen til interviews. 4 af de i alt 12 elever blev, af lærerne beskrevet, som liggende på et 'middelniveau' fagligt, hvorfor jeg baseret på ønsket om at fokusere særligt på de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, fravalgte at interviewe disse 4 elever. Jeg skal senere i kapitlet vende yderligere tilbage til forholdet mellem fagligt højt-, middel- og lavtpræsterende elever.

I oversigtsform endte mit empiriske materiale således med at se ud på følgende vis:

8. klasse på Strandvigskolen

- 9 elevplaner (7 elever, der overvejende vurderedes som fagligt højtpræsterende elever og to, der overvejende vurderedes som fagligt lavtpræsterende).
- Observation og optagelse af 8 skole-hjem-samtaler (6 elever, der overvejende vurderedes som fagligt højtpræsterende og to, der overvejende vurderedes som fagligt lavtpræsterende).

- Interviews med 8 elever (6 elever, der overvejende vurderedes som fagligt højtpresterende elever og to, der overvejende vurderedes som fagligt lavtpresterende).

9. klasse på Dyssehøjskolen

- 22 elevplaner
- Observation og optagelse af 12 skole-hjem-samtaler (4 elever, der overvejende vurderedes som fagligt højtpresterende, 4 elever, der overvejende vurderes som fagligt lavtpresterende og 4 elever, som lærerne vurderede som liggende på 'middelniveau').
- Interviews med 8 elever (4 elever, der overvejende vurderedes som fagligt højtpresterende og 4, der overvejende vurderedes som fagligt lavtpresterende elever).

Lærere og ledelse

- 3 lærere og skoleinspektøren på Dyssehøjskolen
- 3 lærere og souschefen⁵⁶ på Strandvigskolen

Min empiriproduktion forløb over ca. 3 måneder. Efter kontakten til skolerne og de pågældende lærere samt adgangen til elevplanerne, foretog jeg to interviews med henholdsvis skolelederen på Dyssehøjskolen og souschefen på Strandvigskolen. Disse interviews foretog jeg med henblik på at få indblik i de mere lokale rammer for arbejdet med elevplaner på de to skoler. Gennem de to interviews søgte jeg således at opnå viden om, hvilke tanker, der lå bag valget af de pågældende elevplansskabeloner, hvor tit elevplanerne blev udarbejdet på de to skoler samt i det hele taget informationer knyttet til de lokale rammer for arbejdet med elevplanerne. Disse interviews analyseres ikke, som såvel elev- som lærerinterviewene gennem brugen af citater og teoretiske indsigter. Derimod fungerer de som baggrundsviden om arbejdet med elevplaner, og de vil indgå som korte introduktioner til analysen af elevplaner på de to skoler i første analysedel.

Efter interviewene med hhv. skolelederen og souschefen ventede jeg til skole-hjem-samtalerne skulle finde sted ca. 3-4 uger efter, at elevplanerne var blevet udleveret til forældre og elever. Skole-hjem-samtalerne forløb i den samme

⁵⁶ På Strandvigskolen er det primært souschefen, der i samarbejde med lærerne har stået for fastsættelsen af de lokale rammer omkring arbejdet med elevplaner.

måned på begge skoler, men heldigvis var de tilrettelagt sådan, at jeg kunne deltage ved samtalerne på begge skoler. Observationen og optagelserne af samtalerne forløb over to dage på begge skoler – hvilket vil sige, at jeg deltog ved samtalerne i, i alt 4 dage. Interviewene med såvel lærere som med elever, havde jeg planlagt skulle forløbe relativt kort tid efter samtalerne, så såvel elevplanen som samtalen stod nogenlunde frisk i informanternes erindring. Således påbegyndte jeg såvel elev- som lærerinterviewene ca. en uge efter skole-hjem-samtalerne. Mens lærerinterviewene foregik i forlængelse af de pågældende læreres arbejdsdag, foretog jeg, efter aftale med klassernes lærere, elevinterviewene i skoletiden, hvor eleverne 'gik fra' og blev interviewet af mig i et uforstyrret klasseværelse for herefter at vende tilbage til deres undervisning.

Jeg foretog i alt 6 lærerinterviews med 3 lærere fra hver af de to skoler. Det var her relevant at interviewe de lærere, som jeg indledningsvist havde fået kontakt til, og som både havde været med til at skrive elevplanerne og deltog i skole-hjem-samtalerne. Jeg traf hurtigt aftale med de to lærere om interviews med dem. Efter skole-hjem-samtalerne blev læreren fra Dyssehøjskolen dog langtidssygemeldt, hvorfor det ikke kunne lade sig gøre at interviewe hende alligevel. Til gengæld fik jeg aftale med den anden lærer, der deltog ved samtalerne på Dyssehøjskolen, og som også havde været med til at skrive i elevplanerne. Således interviewede jeg på begge skoler én af de lærere, der havde været med til at skrive de konkrete elevplaner, og som deltog ved skole-hjem-samtalerne. Rekrutteringen af de øvrige 4 lærere foregik med hjælp fra de to lærere, jeg allerede havde lavet aftaler med. Jeg forelagde her et ønske om at få kontakt med lærere af forskellige køn og aldre – ikke med henblik på at foretage komparative analyser baseret på køn og alder, men for dog alligevel at opnå et mere bredt udsnit af lærere. De to lærere satte mig herefter i kontakt med de øvrige lærere – 3 kvinder og 3 mænd. De adspurgte sagde alle 'ja' til et interview.

Jeg skal redegøre nærmere for mine interviews på de to skoler. Inden jeg gør det, vil jeg dog opholde mig en stund ved spørgsmålet om udvælgelsen af elever og i særdeleshed ved spørgsmålet om hhv. fagligt højt- og lavtpræsterende elever.

Fagligt højt- eller lavtpræsterende

Som redegjort for i kapitel 4, er det vanskeligt at undgå at reproducere de skel mellem eleverne, der allerede ligger i skolen qua forskellige evalueringsformer

og karaktersystemet, når man, som jeg, ønsker at se på differentieringsmekanismer. Som også nævnt, foretager jeg et skel, eller med Bernsteins ord en klassifikation, mellem de elever, jeg betegner som højtpræsterende og de elever, jeg betegner som lavtpræsterende, hvorfor man kan argumentere for, at jeg er med til at reproducere allerede eksisterende klassifikationer. Det er dog væsentligt at understrege, at der med begreberne højt- og lavtpræsterende er tale om et analytisk skel. De to elevgrupper er således ikke *bare* fagligt dygtige eller mindre dygtige. Eleverne har forskellige fag, som de i mere eller mindre grad imødekommer tilfredsstillende. En elev, der af lærerne karakteriseres som fagligt lavtpræsterende, kan således godt være højtpræsterende i nogle fag, ligesom en elev, der vurderes som fagligt højtpræsterende på samme måde kan være mindre dygtig i nogle fag. Dette til trods, er der stadig forskel på de elever, der i overvejende grad vurderes som hhv. højt- og lavtpræsterende i skolens kontekst. Med anvendelsen af begreberne om højt- og lavtpræsterende har jeg forsøgt at gøre disse kategoriseringer mindre essentialistiske ved at understrege, at disse begreber skal ses som udtryk for, hvorvidt eleverne lever op til skolens koder eller ej – eller i hvilket omfang de lever op til disse – og således ikke som noget, eleverne *er* i ontologisk forstand.

Da jeg ønskede at have adgang til elever, som lærerne vurderede som mere eller mindre fagligt dygtige, var det dog nødvendigt at klargøre dette ønske overfor lærerne.

I mine indledende samtaler med de to lærere, jeg indledningsvist kom i kontakt med samt i efterfølgende samtaler med andre lærere, redegjorde jeg således for, at jeg gerne ville have adgang til elever, som de (lærerne), vurderede lå henholdsvis godt og mindre godt rent fagligt. Jeg brugte således hverken udtrykkene højt- eller lavtpræsterende, ligesom jeg også undgik at bruge udtrykkene fagligt 'stærke' eller 'svage'. Som påpeget i kapitel 4, anvendte lærerne dog selv udtrykkene fagligt 'stærke' og fagligt 'svage' elever – tilsyneladende uden at reflektere videre over disse udtryk. Selvom jeg gennem afhandlingen har valgt at betegne eleverne som henholdsvis højt- og lavtpræsterende, anvender jeg i de tilfælde, hvor det er lærerne, der vurderer eller taler om eleverne, udtrykkene fagligt 'stærke' og 'svage'. Således anvendes de forskellige begreber afhængigt af, om der er tale om lærernes udsagn om eleverne, eller om det er mig, der analyserer.

For at kunne studere differentieringsmekanismerne, har jeg altså i et vist omfang - både i mit begrebsunivers som i min tilgang til lærerne - været nødt til at reproducere den differentiering, der allerede foregår i skolen mellem mere eller mindre fagligt dygtige elever. Et nærliggende spørgsmål er da, om min udvælgelse af de to grupper af elever kommer til at basere sig alene på lærer-

nes vurderinger af, at eleverne er forskellige, eller om de 'reelt' kan siges at være forskellige? Der er ingen tvivl om, at eleverne er forskellige på den måde, at de i forskelligt omfang imødekommer skolens koder og lærernes forventninger. Som jeg vil illustrere det gennem analysen, ses der også mønstre i de to grupper af elevers måder at forholde sig til elevplanen og skole-hjem-samtalen på – forholdemåder, der handler om, hvordan de kommunikative praksisser udspiller sig forskelligt for de to grupper elever samt om den måde, hvorpå de to elevgrupper mødes i de konkrete elevplaner og samtaler. Hensigten er således også at belyse de mekanismer, der gør sig gældende i forhold til, om eleverne vurderes som hhv. højt- eller lavtpræsterende. Da lærernes vurderinger dog, som jeg vil vise det i analysen, ikke kun baserer sig på faglighed i gængs forstand, skal begrebsparret – højt- og lavtpræsterende – forstås bredere end noget, der udelukkende handler om såkaldt fag-faglige færdigheder og kundskaber. Hermed er jeg også med til at 'overskride' – eller i hvert fald at sætte spørgsmålstegn ved de eksisterende klassifikationer.

Da mit fokus ligger på differentieringen mellem højt- og lavtpræsterende elever, er det nærliggende at spørge til de elever, der vurderes som liggende på et 'middelniveau'? Som fremhævet, har jeg valgt at afgrænse mig fra de 'middeldygtige' elever. Det betyder ikke, at disse elever ikke er interessante eller vigtige at beskæftige sig med. Min afgrænsning hænger dog sammen med hensigten om at belyse, hvordan den politiske intention om især at højne de lavtpræsterende elevers faglige niveau samt at stimulere de dygtigste elever, udmønter sig i praksis, hvorfor det særligt er disse elevgrupper, jeg har lagt fokus på. Når dette er sagt, har jeg i min empirilæsning også studeret de 'middeldygtige' elever, der var blandt materialet på Dyssehøjskolen. Om end disse elever ikke indgår i mine analyser, gør flere af de analytiske pointer sig i varierende grad også gældende for 'middel-eleverne'. Sagt med andre ord genfinder man de samme kommunikative praksisser, differentieringsmekanismer, modstandsformer og strategier hos de 'middeldygtige' elever som hos de øvrige elever. Mens der går særlige mønstre igen hos henholdsvis de højt- og lavtpræsterende elever, er billedet dog mere 'broget' hos 'middel-eleverne'.

Jeg vil nu vende tilbage til mine refleksioner omkring de konkrete interviews med elever og lærere samt deltagelsen ved skole-hjem-samtalerne. Efterfølgende vil jeg redegøre nærmere for den metodologiske udvælgelse af såvel elev- som lærercases, samt diskutere styrker og svagheder ved denne.

Interviews med eleverne

Tanggaard & Brinkmann (2010a) fremhæver interviewet som en yderst velgennet metode til at få adgang til informanternes oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden – dvs. den verden vi kender og møder i hverdagslivet (Ibid:31). Med mit ønske om at indhente elevernes og lærernes perspektiver på elevplanen, var det derfor relevant at anvende interviewet som en del af min metodiske tilgang.

Med såvel elev- som med lærerinterviewene, var det min oprindelige tanke, at disse skulle være semistrukturerede, hvilket betød, at jeg på forhånd havde udarbejdet interviewguides med en række spørgsmål, jeg gerne ville have svar på samtidig med, at jeg også ønskede at give plads til elevernes og lærernes egne fortællinger og eventuelle perspektiver, der måtte ligge ud over mine spørgsmål. Efter de første elevinterviews opdagede jeg dog, at jeg i langt højere grad måtte 'styre' interviewene med eleverne, end det var tilfældet med lærerne. Således viste det sig i de første par interviews, at eleverne svarede relativt kortfattet på mine spørgsmål – ofte med 'ja', 'nej' eller 'det er fint nok', og at de ikke, som lærerne, begyndte at fortælle i længere tid om deres oplevelser. Dette betød også, at nogle af elevinterviewene blev noget kortere, end jeg oprindeligt havde forestillet mig. Som interviewene skred frem, oplevede jeg dog, at der var meget stor forskel på, hvor meget eleverne fortalte mig. Mens nogle elever svarede meget uddybende på mine spørgsmål og også begyndte at fortælle mig om oplevelser i skolen, der, så at sige, omhandlede andet end det, jeg spurgte om, var andre elever langt mere kortfattede i deres svar. Såvel under, men især efter interviewene med eleverne, har jeg gjort mig flere tanker omkring, hvordan det kunne være, at der var så stor forskel på elevernes tilgang til interviewene. Inden hvert interview gjorde jeg meget ud af at fortælle dem, at de kunne fortælle mig lige, hvad de havde lyst til, og at jeg ikke ville fortælle nogen om det, de sagde. Jeg understregede således, at de gerne måtte fortælle mig om ting, de eksempelvis ikke brød som om i skolen, uden at jeg ville fortælle det videre til lærerne eller andre. Flere forskere fremhæver, hvordan der mellem børn og voksne eksisterer en ulige magtrelation, hvor den voksne generelt besidder større magt end barnet (Christensen & James 2000; Jensen 2003; Mayall 2000). Til trods for mine forsøg på at vække tillid hos eleverne, var jeg stadig for dem en 'voksen' med en særlig (voksen)autoritet. Warming (2005) beskriver, hvordan hun, i sit ph.d. studie af det gode børneliv i en daginstitution, forsøgte at få adgang til børnenes perspektiver ved at deltage som 'mindst mulig voksen'. Således søgte hun undgå en institutionaliseret voksenrolle og bestræbte sig på at indgå i dagligdagen som

et af børnene (Ibid:155-156). En sådan tilgang er mulig, når man bevæger sig i felten i længere tid af gangen, og eksempelvis som Warming, foretager delta-gerobservationer. Da jeg kun havde kortere møder med eleverne ved deres skole-hjem-samtale samt under interviewene, var det derimod ikke muligt for mig at afskrive mig 'rollen som voksen', og uanset mine bestræbelser på at gøre eleverne trygge ved at betro sig til mig, kan min rolle som 'voksen' have gjort det vanskeligt for nogle elever at have fuld tillid til mig. I forlængelse heraf var selve interviewsituationen også præget af en skolemæssig logik. For det første foregik interviewene i skoletiden og på selve skolerne. For det andet var der tale om en situation, hvor jeg som voksen forventede 'noget' af eleverne. Sagt med andre ord kunne interviewsituationen minde om såvel en undervisningstime som en skole-hjem-samtale, hvor jeg, i lighed med læreren, stillede spørgsmål og forventede svar. Igen kan dette således have været medvirkende til, at nogle af eleverne måske ikke var helt trygge ved at åbne op overfor mig.

I relation til ovenstående, gjorde jeg mig forud for interviewene mange overvejelser omkring, hvordan jeg skulle spørge eleverne, så jeg fik mest mulig adgang til deres perspektiver. For at ansøre dem til at fortælle frit og uddybende, stillede jeg på den ene side mere overordnede spørgsmål – fx 'Hvad synes du om at gå i skole?' og 'Hvad synes du om at få en elevplan?' for hermed at give plads til, at eleverne kunne forholde sig mere generelt til såvel skolen som elevplanen og skole-hjem-samtalen. På den anden side så jeg samtidig en fare for, at sådanne spørgsmål kunne være for abstrakte og svære for eleverne at forholde sig til, hvorfor jeg også søgte at stille meget konkrete spørgsmål til indholdet i de respektive elevers elevplaner og skole-hjem-samtaler – fx 'Der står i dansk, at du siger for lidt i timerne, hvad tænker du om det?' (bilag 6 – interviewguide for elever). Samtidig opstod der, som indikeret, nogle etiske overvejelser omkring ikke at 'presse' eleverne til at svare under interviewene. Da jeg relativt kort før interviewene havde observeret elevernes skole-hjem-samtaler, ønskede jeg således ikke at reproducere en situation, som nogle af dem muligvis fandt ubehagelig. Derfor valgte jeg også at afslutte interviewene, når jeg fornemmede, at eleverne ikke havde mere at fortælle mig.

På trods af mit forsøg på at gå meget konkret til værks i nogle af mine spørgsmål og således spørge direkte til ting i elevplanen eller skole-hjem-samtalen, kan dette alligevel have været for abstrakte størrelser for nogle af eleverne at forholde sig til. Som Pearce (2007) fremhæver, består hverdagslivet i dets sprog og praksis ofte af selvfølgelig logikker, der er så indlysende, at det bliver vanskeligt at tænke eller handle på nye eller andre måder (Ibid:77).

Sagt med andre ord, kan det for nogle elever have været vanskeligt at forholde sig til om, eller i så fald hvordan, deres evaluering kunne have set anderledes ud – endsige sætte spørgsmålstejn ved det at få udleveret en elevplan eller deltage at i en skole-hjem-samtale. Som fremhævet, var der dog også flere af eleverne, der på den anden side var meget fortællende, og som i høj grad også stillede sig kritisk overfor skolen, lærerne og evalueringen af dem. For disse elever syntes det omvendt at være befriende for dem at tale med mig om deres oplevelser. Således oplevede jeg, at flere elever virkelig havde lyst til at fortælle mig om deres perspektiver på skolen, på det at blive evalueret, og flere af dem trak også konkrete situationer frem, hvor de havde følt sig uretfærdigt behandlet af lærerne.

Med mit teoretiske udgangspunkt i Bernstein er det nærliggende også at forstå elevernes forskellige tilgange til interviewene som et spørgsmål om afkodning af interviewsituationen og det at udtrykke sig verbalt. Sagt med andre ord, vil nogle elever have lettere ved at afkode den særlige 'setting', interviewet udgør, have lettere ved at forholde sig til abstrakte spørgsmål, have lettere ved at reflektere over disse og hermed lettere ved at fortælle. Flere elever udtrykte, at de ikke havde lyst til at sige noget i klassen – bl.a. pga. usikkerhed ved at komme til at sige noget 'forkert'. For disse elever kan samme usikkerhed også have gjort sig gældende under interviewene og måske endda være blevet forstærket yderligere af den uvante situation, de befandt sig i. Som jeg om et øjeblik vil vende tilbage til, var der dog ikke udpræget lighedstejn mellem de elever, der beskrev sig selv som stille i klassen, og dem, der ikke sagde så meget under interviewene. Warming (2005) beskriver en lignende problematik i relation til hendes adgang til børnene i daginstitutionen, hvor hun oplevede, at nogle børn var 'undvigende' overfor hende og ikke helt stolede på hende. Med henvisning til Bernstein (1990) fremhæver hun, at hun opdagede, hvor stor en rolle beherskelsen af sproget - forstået som det at ytre sig verbalt i en bestemt sprogkode - betød for hendes adgang til disse børn og for, hvad der vandt anerkendelse i institutionen. Med henvisning hertil, påpeger Warming, at interviewet som primær metode overfor børn, der er 'undvigende', og som ikke behersker den eksisterende sprogkode, indebærer en risiko for, at man reproducerer de sorteringsmekanismer, der i forvejen gør sig gældende i institutionen, idet interviewet netop udgør en udpræget verbal metode (Ibid:162). At en sådan risiko er til stede, er jeg fuldkommen enig med Warming i. I mine interviews med eleverne oplevede jeg dog, som nævnt, at flere af de elever, der beskrev sig selv som stille i klassen faktisk var meget fortællende under interviewene. Ligeledes forholdt det sig heller ikke sådan, at de elever, der vurderedes som højtpræsterende var mere talende end de lavtpræsterende.

Med interviewene fik jeg derimod adgang til oplevelser og perspektiver hos de elever, der i dagligdagen vurderes som lavtpræsterende – perspektiver jeg ikke på samme måde ville have fået adgang til, hvis jeg ikke havde interviewet dem. I stedet for gennem interviewene at være med til at reproducere bestemte sorteringsmekanismer, viser jeg derimod, hvordan nogle elever selv er med til at reproducere sorteringen i deres svar og fortællinger til mig. At nogle elever gennem interviewene reproducerer skolens logikker og lærernes vurderinger af sig, mens andre omvendt forholder sig langt mere kritiske hertil, udgør i sig selv en meget væsentlig pointe, som vil blive udfoldet i analysen. Uden elevinterviewene ville blandt andet denne pointe være gået tabt.

Som tidligere fremhævet, betoner Lindblad & Sahlström (1998) vigtigheden af, som forsker at forholde sig reflektivt og bevare distancen til elever og læreres perspektiver. I relation til elevperspektivet skriver de

Også her bør man imidlertid pege på risikoen for, at forskerne i deres arbejde mister distancen til de grupper, som de sætter fokus på – at de præsenterer de unges selvforståelse som forskningsresultater (...). Læreren bør også være på vagt med hensyn til tidsperspektivet, når det drejer sig om, hvad man kan slutte sig til om elevernes videre skæbne og eventyr ud fra den tidsramme, som forskningen er gennemført inden for (Ibid:232).

For først at forholde mig til spørgsmålet om at præsentere de unges selvforståelse som forskningsresultater, er det væsentligt at understrege, at elevernes perspektiver må forstås både som et produkt af den konkrete kontekst, de indgår i sammen med mig - interviewsituationen – som af min særlige iagttagelsesposition eller forskersubjektivitet (Ahrenkiel 2004; Madison 2012.; Warming 2005). Som Madison (2012) betoner i beskrivelsen af den kritiske etnografi, er vores intuition, sanser og følelser indlejret og uløseligt forbundet med forskningsprocessen, hvorfor vi, når vi skal repræsentere andres perspektiver, må tage vores position som forskere alvorligt (Ibid:8). Elevernes perspektiver eller selvforståelse, som Lindblad & Sahlström kalder det, må således ikke forstås som sandheder – forstået som løsrevne fra den konkrete kontekst og mine interesser, perspektiver, følelser osv. som forsker. Da jeg i stor udstrækning satte rammerne for, hvad der skulle tales om under interviewene, var jeg også med til at sætte dagsordenen for, hvilke perspektiver, der overhovedet kunne trækkes frem. Som forsker var jeg således også med til at skabe elevernes perspektiver, samtidig med, at de også med deres fortællinger skabte nye eller andre perspektiver, end dem jeg i udgangspunktet selv havde. Som Warming (2005) fremhæver, kan et forskningsobjekt – i mit til-

fælde elevernes perspektiver på elevplan og skole-hjem-samtale – ikke betragtes som noget, der er i sig selv, men derimod som noget, der netop skabes i interaktion gennem handling og betydningsdannelse i sociale relationer, der igen er historisk forankrede (Ibid:146-147). Min særlige forskerposition er både vejledt af tidligere studier af elevplaner, af min særlige forskningsinteresse, der betyder, at jeg har et særligt blik på feltet, af et særligt teoretisk blik samt af, at jeg selv er forælder til et barn i folkeskolen, der modtager elevplaner og som, sammen med mig, deltager i skole-hjem-samtaler. Med denne 'bagage' går jeg således ind i feltet på en særlig måde, der også har betydning for skabelsen af elevernes perspektiver. Elevernes perspektiver og oplevelser må således forstås som socialt konstruerede i en særlig kontekst med bestemte betingelser til stede. Under min og elevernes interaktion ved interviewene spiller således forhold som mine forskningsinteresser, erfaringer, mit teoretiske blik osv. ind på, hvad der konstrueres, ligesom også elevernes afkodninger, tillid, følelser, hukommelse m.m. får betydning for, hvad der tales om eller omvendt ikke tales om. Samtidig er vidensproduktionen, som Warming fremhæver det, også historisk forankret. Eksempelvis er eleverne i mit materiale vokset op med elevplaner og skole-hjem-samtaler gennem stort set hele deres skoletid, hvorfor disse evalueringsformer udgør en naturlig og selvfølgelig del af deres skoleliv. Dette påvirker igen, hvilke perspektiver, der overhovedet er tænkelige – jf. Pearce (2007) om det vanskelige ved at overskride det, der allerede *er*. Endelig indebærer interviewet i sig selv en retrospektiv konstruktion af tidligere oplevelser og erfaringer. Gennem elevernes retrospektive fortællinger og svar konstrueres deres perspektiver således også under selve interviewet, hvilke ikke nødvendigvis er sammenfaldende med selve de situerede oplevelser (Warming 2005).

Kvale & Brinkmann (2009) fremhæver, hvordan det ofte er en god idé at kombinere interviewmetoden med andre metoder, der i modsætning til interviewet, hvor folk *fortæller* om det, de gør, tænker og oplever, kan vise, hvad folk rent faktisk *gør* i praksis. Dette danner også noget af baggrunden for, hvorfor jeg netop har valgt at studere de konkrete praksisser gennem bl.a. den skrevne elevplan og skole-hjem-samtalerne. Således kan selve elevplanerne siges at udgøre de skriftlige praktikker, mens samtalerne udgør de mere verbale praktikker omkring elevplanen og evalueringen af eleven.

Til trods for det konstruerende element ved interviewmetoden vil jeg, som jeg allerede har været inde på, argumentere for, at interviewene gav mig indsigter i elevernes oplevelser omkring evalueringen, som jeg ikke ville have fået adgang til, hvis jeg ikke havde foretaget interviews.

Jeg vil nu vende tilbage til anden del af citatet af Lindblad & Sahlström og hermed spørgsmålet om, hvor meget man kan slutte sig til om elevernes videre skæbne, indenfor den tidsramme, forskningen er gennemført indenfor?

I denne afhandling koncentrerer jeg mig om den evaluering, der foregik, da jeg deltog i felten og hermed de differentieringsmekanismer, jeg på det tidspunkt kunne få øje på. Samtidig gør jeg mig dog også tanker om, hvad disse mekanismer kan betyde for eleverne på længere sigt – bl.a. i forhold til de politiske intentioner om at forbedre elevernes læringsudbytte og højne deres faglighed. Når dette er sagt, er det væsentligt at understrege, at jeg naturligvis ikke kan sige noget om, hvordan det videre vil gå eleverne – hverken fagligt, karrieremæssigt, følelsesmæssigt eller andet.

I interviewene med eleverne spørger jeg også til, om de opfatter elevplanen (og samtalen) som noget, de lærer noget af. Intentionen hermed er dog ikke at belyse, hvorvidt evalueringsformerne rent faktisk giver et konkret læringsudbytte, men derimod at indfange elevernes *oplevelser* af, om de lærer noget gennem evalueringen. Elevernes oplevelser kan dog ikke sidestilles med, hvad de eventuelt lærer eller ikke lærer. Ligeledes er de læringsmuligheder og begrænsninger, jeg gennem studiet af elevplaner og samtaler får øje på, heller ikke udtryk for et eventuelt konkret læringsudbytte. Eleverne kan have lært andet og mere end det, de selv giver udtryk for eller det, jeg får øje på gennem studiet af evalueringen. Det betyder også, at jeg ikke kan udtale mig om, hvad elevplanen og skole-hjem-samtalen vil betyde for elevernes læring eller øvrige liv på længere sigt. Derimod kan jeg vise, hvordan der under den konkrete evaluering af eleverne åbnes og lukkes for forskellige (lærings)muligheder for forskellige elever, hvordan særlige betingelser gør sig gældende for forskellige elever samt hvilke betydninger, disse differentieringsmekanismer har for de forskellige elever. På trods af det forhold, at jeg ikke med sikkerhed kan sige noget om elevernes videre læring eller skæbne, er det klart, at de læringsmuligheder og begrænsninger, jeg får øje på, har en betydning, der kan række længere frem i tiden. Er afkodningsmulighederne og mulighederne for at imødekomme lærernes forventninger begrænsede, er betingelserne for læring af det intenderede selvsagt ringere, end hvis det omvendte havde været tilfældet. Ligeledes vil en elev, der gang på gang oplever at blive vurderet negativt og dermed at mislykkes, sandsynligvis have ringere læringsmuligheder, end en elev, der omvendt oplever at lykkes og bliver mødt med positive forventninger (se fx Ahrenkiel 2004: 122).

Deltagelsen ved skole-hjem-samtalerne

Jeg deltog, som nævnt, ved i alt 20 skole-hjem-samtaler – 8 på Strandvigskolen og 12 på Dyssehøjskolen. Med undtagelse af en enkelt samtale deltog eleven ved alle samtaler sammen med enten den ene eller begge forældre. På Strandvigskolen var samtalerne opdelt sådan, at de første ti minutter var afsat til matematik- og fysiklæreren (to forskellige lærere), hvorefter eleven og forældrene gik ind i et andet lokale, hvor dansk- og engelsklæreren (to forskellige lærere) fortsatte med de næste ti minutter. For at kunne deltage ved alle de udvalgte elevers samtaler, valgte jeg 'kun' at deltage ved den del af samtalen, hvor det var matematik- og fysiklæreren, der så at sige var på. Dette hang også sammen med, at det var matematiklæreren, jeg havde skabt den indledende kontakt med på skolen, og den af de 3 lærere på skolen, jeg senere interviewede. På Dyssehøjskolen var samtalerne ikke opdelt, og det var her klassens dansk- og matematiklærer (også to forskellige lærere), der deltog ved samtalerne⁵⁷.

Ved samtalerne sad lærerne ved siden af hinanden, mens elev og forældre sad overfor. Da min intention var at få indblik i samtalerne, uden at de deltagende blev alt for påvirkede af min tilstedeværelse, valgte jeg at sidde et lille stykke bag ved det bord, hvor lærere, elev og forældre sad. Som Thagaard (2004) fremhæver, er det i studier, hvor forskeren ønsker at indvirke så lidt som muligt på undersøgelsessituationen, vigtigt at gøre sig så lidt bemærket som muligt. En måde at imødekomme dette på er netop at vælge en diskret plads i lokalet (Ibid:73).

Som aftalt med elev, forældre og lærere båndoptog jeg samtalerne med en lille diktafon placeret midt på samtale-bordet. Herudover havde jeg medbragt en notesbog med det formål at kunne skrive særlige fokuspunkter eller andre interessante forhold ned i relation til de enkelte samtaler. Brugen af såvel diktafonen som af note-tagningen under observationerne, kan igen påvirke deltagerne. Deltagerne kan således begynde at spekulere mere over, hvad de siger, når dette bliver optaget, ligesom de også kan blive usikre på, hvad det egentlig er, jeg sidder og skriver ned. Omvendt vil der i situationer, hvor deltagerne er intenst optagede af en særlig aktivitet – fx en samtale – være mindre sandsynlighed for, at disse hjælpemidler påvirker interaktionen. Ligeledes kan det, at jeg tager noter, modvirke oplevelsen hos deltagerne af at være under overvågning, idet jeg koncentrerer mig om andet end at observere dem direkte

⁵⁷ Som det også vil fremgå af analysen underviser de to lærere klassen i flere fag end hhv. dansk og matematik.

(Ibid:83). Helt overvejende oplevede jeg ikke, at min tilstedeværelse påvirkede hverken lærere (med undtagelse af en enkelt lærer, som jeg skal vende tilbage til), elever eller forældre i synderlig grad.

Når dette er sagt, var det typisk ved alle samtaler, at det overvejende var lærerne, der talte mest, mens forældre og elever kun i mindre, men dog i varierende grad, meddelte sig. Som Kryger (2012) og Knudsen (2010) fremhæver, er dette dog et helt gennemgående kendetegn for skole-hjem-samtaler, bl.a. fordi selve formen på samtalerne lægger op til, at det primært er lærerne, der meddeler sig om eleven. At det primært var lærerne, der meddelte sig, synes således ikke at have noget med min tilstedeværelse at gøre, men snarere med en tilsyneladende selvfølgelig forståelse af rammesætningen omkring samtalerne – herunder rammerne for, hvem der primært meddeler sig.

Gennem deltagelsen ved samtalerne indfangede jeg selve de konkrete praksisser omkring disse og opnåede hermed indblik i, hvad deltagerne rent faktisk *gør* til forskel fra interviewene, der i højere grad gav indblik i deltageres oplevelser og perspektiver.

Interviews med lærere

Den helt overordnede intention med mit fokus på lærernes egne perspektiver på arbejdet med elevplanen, er, som fremhævet, at bidrage med et helhedsbillede af rekontekstualiseringsprocessen og elevplanens virkninger for forskellige elever. Intentionen om at skabe et helhedsbillede hænger dog samtidig sammen med et ønske om ikke at 'udstille' lærerne på en uhensigtsmæssig måde. Siden 1980'erne har der særligt i den politiske retorik været en tendens til at udstille lærerne som mere eller mindre inkompetente. Blandt andet er lærerne blevet angrebet for at være slappe og uambitiøse på elevernes vegne⁵⁸, og for at 'hænge fast' i en 'rundkredspædagogik' med fokus på elevernes egne holdninger og synspunkter fremfor på faglige færdigheder⁵⁹.

Gennem min analyse sætter jeg også et kritisk blik på den måde, hvorpå der kommunikeres i elevplaner og samtaler med henblik på netop at belyse de betingelser og betydninger, disse kommunikationsprincipper får for eleverne. Intentionen hermed er dog ikke at reproducere den politiske retorik og såle-

⁵⁸ Tidligere uddannelsesordfører for De Konservative Frank Dahlgaard i Dagbladet Politikken 24. nov. 1996.

⁵⁹ Tidligere statsminister Anders Fogh Rasmussen i åbningstalen til Folketinget, oktober 2003.

des 'skyde skylden' på lærerne alene. Selvom jeg med min analyse ønsker at bidrage til en større refleksion, blandt andet hos lærerne, omkring den måde, hvorpå eleverne evalueres, har det altså ikke været min hensigt at 'udstille' lærerne negativt. Derfor har det netop også været vigtigt for mig at lade lærerne komme til orde og hermed belyse, hvilke særlige udfordringer, ambivalenser og rammesætninger, de måtte opleve at stå overfor i arbejdet med at evaluere eleverne.

Udover det forhold, at jeg gennem min analyse belyser kritiske elementer ved lærernes evaluerings- og kommunikationsformer, er en del af eleverne gennem interviewene ligeledes relativt kritiske overfor visse lærere. Christoffersen (2014) beskriver også denne problematik i sin afhandling, hvor hun ligeledes har gennemført elevinterviews. Selvom hun primært interesserer sig for elevernes perspektiver, fremhæver hun, hvordan hun samtidig søgte også at forstå lærernes praksisser (Ibid:78). Stanek (2011) fremhæver samme problematik og beskriver *'hvordan børns og voksnes perspektiver på handlinger gensidigt kan få den anden part til at fremstå uforståelig'* (Ibid:254). I mine interviews med såvel lærere som elever, genkender jeg i høj grad denne problematik, hvorfor det også har været vigtigt for mig at inddrage både lærere og elevers perspektiver.

Interviewene med de 6 lærere tog, som nævnt, udgangspunkt i den semistrukturerede interviewtilgang, hvilket betød, at jeg gennem interviewende sørgede for at få stillet de spørgsmål, jeg gerne ville have besvaret samtidig med, at der også var rum for, at lærerne bragte nye perspektiver ind eller så at sige associerede frit undervejs (bilag 7 – interviewguide for lærere). De 6 interviews foregik alle på de to henholdsvis skoler i uforstyrrede lokaler.

I interviewene indledte jeg med nogle få afklarende spørgsmål i forhold til, hvor længe den pågældende havde været lærer, samt hvilke klassetrin og fag vedkommende underviste i. Hernæst stillede jeg en række mere overordnede spørgsmål omkring deres generelle virke som lærere – herunder deres holdninger i forhold til skolens og deres egen rolle. Disse spørgsmål gav mig et indblik i de forskellige læreres syn på skolens opgave, på deres tilgang til deres undervisning og til eleverne, på deres syn på evaluering i skolen mere overordnet o.a. – forhold, der alle kunne åbne op for en dybere forståelse af deres perspektiver på elevplanen og skole-hjem-samtalen. Videre bevægede jeg mig ned i spørgsmål, der mere specifikt omhandlede elevplanen og skole-hjem-samtalen. Her lagde jeg, i henhold til mine forskningsinteresser, især vægt på at opnå viden om lærernes perspektiver på rammerne for arbejdet med elevplanen, på om, og i så fald hvordan, elevplanen har betydning for undervisningen – herunder mulighederne for undervisningsdifferentiering, på det

konkrete arbejde med elevplanen – herunder evalueringskriterierne samt på deres perspektiver på elevplanens og samtalens betydning for eleverne – herunder betydningen for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Afrundende stillede jeg en række spørgsmål, der mere overordnet omhandlede nyere teknologier i folkeskolen – herunder de Fælles Mål og nationale test. Som fremhævet, knytter disse teknologier sig således også til elevplansarbejdet, og lærernes perspektiver herpå, kunne således også være med til at give en forståelse af deres perspektiver på elevplanen.

Mit fokus på lærernes praksis – herunder på kommunikationen i og indholdsudfyldelsen af elevplanen og skole-hjem-samtalen, kunne tænkes at være følgende områder. At lærerne på forhånd vidste, at jeg havde fokus på deres praksis kunne således betyde, at de under såvel samtalerne som under interviewene ville søge at imødekomme det, de forestillede sig, at jeg ville betragte som 'god' praksis. Min overordnede oplevelse var dog, at lærerne ikke var synderligt påvirkede af min tilstedeværelse ved skole-hjem-samtalerne, idet de naturligt koncentrerede sig om eleven og dennes forældre. Ligeledes var det min oplevelse i interviewene, at lærerne svarede med udgangspunkt i deres egne holdninger og perspektiver, og således ikke forsøgte at 'tilfredsstille' mig. Til trods herfor, var der dog en enkelt lærer (Solveig), der virkede meget optaget af, at det var hendes praksis, jeg studerede. I forbindelse med skole-hjem-samtalerne understregede hun således flere gange over for elev og forældre, at mit fokus lå på, om lærerne gjorde arbejdet med elevplaner 'godt nok', som hun udtrykte det. Selvom dette på den ene side formentlig havde til hensigt at berolige forældre og elev, fremgik det flere gange under vores møder, at hun gerne ville 'gøre det godt' i mine øjne. Det kan derfor tænkes, at min tilstedeværelse ved samtalerne påvirkede denne lærers måde at kommunikere på eller hendes svar under interviewet, i retning af at være ekstra omhyggelig med gøre og sige det, hun selv opfatter som god praksis. Eksempelvis understregede denne lærer flere gange, at hun gerne ville hjælpe eleverne. Da de på forhånd udarbejdede elevplaner dannede udgangspunkt for skole-hjem-samtalerne, var samtalerne dog også strukturerede af de ting, der allerede *var* skrevet i elevplanerne. Den pågældende lærer afveg da heller ikke synderligt fra den skrevne evaluering under selve samtalerne, hvorfor min påvirkning på den måde blev begrænset.

Udvælgelsen af cases – repræsentativitet og gyldighed

Med udgangspunkt i Flyvbjergs (2010) beskrivelse af casestudiet og herunder forskellige strategier i forhold til valget af cases, må min tilgang til udvælgelsen af såvel lærere som elever, betegnes som det, Flyvbjerg kalder en 'tilfældig' udvælgelse af cases (Ibid:475). Med hensyn til eleverne, har min udvælgelse med andre ord baseret sig mere på, hvilke elever, jeg kunne få adgang til, end jeg er gået efter meget specifikke cases. Denne udvælgelsesstrategi havde i udgangspunktet at gøre med mine erfaringer fra mit speciale, hvor jeg også beskæftigede mig med elevplaner og skole-hjem-samtaler, og hvor det viste sig vanskeligt at få adgang til disse. Selvom det ikke i dette tilfælde, har været vanskeligt at få adgang til elevplaner og samtaler, viste det sig dog at være svært at få adgang til de lavtpræsterende elever på Strandvigskolen, hvilket understreger, hvorfor mit valg af strategi har været mere baseret på adgang end på andre og mere specifikke krav til elev-casene. Helt tilfældig har udvælgelsen af eleverne dog ikke været, idet jeg netop har bedt lærerne om hjælp til at finde elever, som de vurderede havde forskellige faglige niveauer. På denne måde kan min udvælgelsesstrategi samtidig betegnes som det, Flyvbjerg kalder cases med maksimal variation, hvor få cases, der er meget forskellige udgør grundlaget for at studere betydningen af variation (Ibid:475). Således har jeg netop været interesseret i at indhente elevcases med variation i det faglige niveau – igen ikke forstået som ontologiske variationer, men som variationer baseret på lærernes vurderinger af eleverne.

Udvælgelsen af lærere var, som nævnt, relativt tilfældig med undtagelse af kriterierne om køn og alder. En væsentlig refleksion i relation til denne rekruttering var og er, om jeg dels med det relativt lille udsnit af lærere og dels ved, at have bedt to lærere om at foretage udvælgelsen af de øvrige lærere, kunne 'risikere' at mit udsnit af lærere var enten særligt positive eller særligt negative overfor elevplanen som redskab. Således ønskede jeg ikke, at min informant-gruppe blandt lærerne var overvejende fortalere for eller omvendt modstandere af elevplanen. Derimod ønskede jeg, at informanterne repræsenterede lærere med både mere negative som positive holdninger. Igen var dette kriterie baseret på et ønske om at opnå et bredt udsnit blandt lærerne – ikke forstået som et stort antal, men lærere med forskellige holdninger til og oplevelser omkring elevplanen og arbejdet med denne. Da udvælgelsen af lærere var relativt tilfældig, kunne jeg ikke på forhånd vide, hvordan de forskellige lærere forholdt sig til elevplanen. Jeg valgte dog i første omgang at lade dette komme an på en prøve. Efter at have foretaget og gennemlæst interviewene viste

det sig da også, at de interviewede lærere både var forskellige i relation til deres oplevelser og opfattelser af elevplanen og arbejdet med denne. Mens der hos nogle kunne spores en overvejende positiv holdning til elevplanen, kunne der hos andre spores en overvejende negativ holdning, ligesom atter andre hverken var enten udprægede negative eller positive overfor elevplanen. Selvom nogle lærere var enten overvejende positive eller negative overfor elevplanen som evalueringsredskab, var det dog gennemgående for samtlige informanter, at de gav udtryk for både mangefacetterede og nuancerede holdninger til og oplevelser med elevplanen. Således var der ingen af lærerne, der helt ukritisk tog alle forhold omkring elevplanen til sig, ligesom der omvendt heller ikke var nogen, der fuldkommen fornægtede, at elevplanen kunne have positive effekter.

Ønsket om at rekruttere lærere med forskellige holdninger og oplevelser, hænger sammen med spørgsmålet om gyldighed⁶⁰. Da det var mit ønske at komme bag ved og *forstå* baggrunden for nogle af de udfordringer, der bl.a. gennem de tidligere evalueringssstudier, har vist at gøre sig gældende i arbejdet med elevplaner, men også at opnå lærernes perspektiver på eventuelle *andre* udfordringer og oplevelser – positive såvel som negative, ville det ikke have været hensigtsmæssigt, hvis mine informanter overvejende havde været enten positive eller negative overfor elevplanen. Havde jeg eksempelvis haft en overvægt af negativt indstillede lærere, ville jeg formentlig også have opnået en ensidig negativ fremstilling af elevplanen og omvendt med en overvægt af positive lærere. For at styrke gyldigheden af min fremstilling, var det derfor et kriterie at tale med lærere, der havde forskellige holdninger til elevplanen og arbejdet med denne. At dette kriterie er med til at gøre lærerperspektivet mere gyldigt, er dog ikke det samme som, at lærerperspektivet er repræsentativt eller generaliserbart. Som Flyvbjerg (2010) skriver, er det ved tilfældig udvælgelse af cases, størrelsen af informantgruppen, der afgør, hvorvidt der kan generaliseres eller ej (Ibid:475). Med mine 6 lærerinterviews, er det således ikke muligt at generalisere ud fra deres perspektiver på elevplanen. Dette har dog, som nævnt, heller ikke været min intention. Derimod har det været mit ønske at belyse og forstå lærernes perspektiver, måder at forholde sig til og arbejde med elevplanen på, deres bevæggrunde herfor samt deres oplevelser omkring elevplanen. Som Flyvbjerg også fremhæver det, er det i tilfælde, hvor man

⁶⁰ Begrebet om gyldighed kan sidestilles med begrebet validitet. Kritikere af kvalitetskriterierne i den kvantitative forskningstradition: generaliserbarhed, validitet og reliabilitet, mener dog ikke, at disse begreber skal anvendes i kvalitative studier, hvorfor de ofte anvender begrebet gyldighed i stedet for begrebet validitet (Tanggaard & Brinkmann 2010b: 490; Thagaard 2004: 176).

som forsker ønsker at anlægge et forståelsesorienteret perspektiv ofte mere relevant at tydeliggøre, det han kalder, de dybere årsager bag et givent problem, end det er at beskrive problemets hyppighed

Store, tilfældige stikprøver, hvor repræsentativiteten er i højsædet, vil sjældent kunne skabe indsigt i årsager og deres konsekvenser. Her er det mere hensigtsmæssigt at vælge nogle få cases på grundlag af deres validitet (Ibid:473-474).

Samme tilgang gør sig gældende i forhold til mit elevperspektiv, hvor det har været min intention at komme i dybden med de betydninger, elevplanen og skole-hjem-samtalen fører med sig for forskellige elever. Min udvælgelse af elevcases til analysen, har således baseret sig på at vise forskellige differentieringsmekanismer i detaljen, fremfor at lave en generaliserbar analyse. Derfor retter mit differentieringsperspektiv sig ikke mod 'bredden', men mod at forstå særlige differentieringsmekanismer, som kan være mere eller mindre til stede i andre sammenhænge. Som fremhævet, var det i udgangspunktet ikke min intention at lave en komparativ analyse mellem elever på de to forskellige skoler, idet det ikke var min hensigt at lade sammenligningen af skoler stå i centrum for analysen. I analysen af betingelser, betydninger og differentieringsmekanismer, har jeg dog, til trods herfor, valgt at fokusere særligt på to elever fra hver af de to skoler – Tilde fra Strandvigskolen og Malthe fra Dyschøjskolen.

Pointen med udvælgelsen af to primære cases hænger netop sammen med mit ønske om at foretage en dybdegående og detaljeret analyse af differentieringsmekanismer. Tilde og Malthe er således udvalgt blandt andre mulige cases, fordi de på den ene side repræsenterer en henholdsvis lavtpræsterende og højtpræsterende elev, og på den anden side fordi, de kan siges at rumme eksemplariske tendenser og mønstre, der er gennemgående for de henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever på begge skoler. Således udgør de to cases eksempler på, hvordan elevplaner og skole-hjem-samtaler stiller meget forskellige betingelser til rådighed for forskellige elever – afhængigt både af elevernes faglige niveau, deres tilgang til undervisningen samt deres forældres deltagelse i samtalerne. I forlængelse heraf viser de to cases også, hvordan eleverne selv forholder sig markant forskelligt til elevplan og samtale, hvilket igen betyder, at de også oplever evalueringen på forskellige måder.

Samtidig medfører det primære fokus på to cases fremfor flere, at jeg også opnår en større detaljeringsgrad og dybde i relation til min intention om at følge genstanden/elevplanen. Således ville jeg, bl.a. af hensyn til afhandlingens omfang, ikke have kunnet følge elevplanen gennem såvel skreven tekst,

gennem skole-hjem-samtale og endelig gennem elevernes fortællinger med samme dybde, som hvis jeg havde inddraget flere cases. Sagt med andre ord, anser jeg således dybden og detaljeringsgraden i analysen af de to cases som en særlig styrke ved, men også som en forudsætning for det at forstå elevplanens virkninger i et helhedsbillede. Omvendt kan en ulempe ved dette design være, at jeg ved primært at beskæftige mig med to cases ikke, i samme grad, indfanger eventuelle nuancer i evalueringen *indenfor* grupperne af de hhv. højt- og lavtpræsterende elever samt i deres oplevelser med denne evaluering. Når dette er sagt, inddrages såvel uddrag fra flere af de øvrige elevers elevplaner (i første analysedel) samt udtalelser fra interviewene med eleverne (i anden analysedel).

I relation til elevinterviewene er der ligeledes tale om udvalgte cases. Udover interviewene med Malthe og Tilde har jeg således valgt at medtage fire øvrige elevinterviews i analysen – dvs. i alt seks interviews bestående af tre højt- og tre lavtpræsterende elever. Denne udvælgelse er baseret på et ønske om dels at understøtte de belyste tendenser og mønstre mellem de to grupper af elever, men også at pege på eventuelle nuancer indenfor samme gruppe. Selvom der i min læsning af interviewene trådte tydelige mønstre frem hos de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, viste der sig således også nuanceforskelle indenfor de to grupper, hvilket jeg, i udvælgelsen af interviews, har søgt at illustrere.

Som tidligere nævnt, var der en del elever, der ikke sagde ret meget ved interviewene og primært svarede 'ja', 'nej', 'det ved jeg ikke' osv. Som forsker, der gerne vil lave en nuanceret og dybdegående analyse, er det ofte nærliggende at give forrang til de informanter, der fortæller meget, og som også er i stand til at reflektere over de spørgsmål, der stilles – jf. Warming (2005). I min udvælgelse af elevinterviews har jeg også udvalgt elever, der *fortæller* mig om deres oplevelser med elevplanen og samtalen med det til følge, at jeg således giver stemme til nogle elever og ikke til andre. Samtidig har jeg dog ved at inddrage såvel de mere 'stille' elevers elevplaner samt også lærernes perspektiver på betydningen af disse for forskellige elever, søgt også at give stemme til de elever, der ikke selv sætter ord på deres oplevelser.

For at opsummere ovenstående, bibringer inddragelsen af de øvrige elevcases, i form af såvel elevplaner og interviews således flere elevers evalueringer og perspektiver, hvilket blandt andet er med til at illustrere både nuancer mellem de forskellige elever, men særligt, hvordan såvel differentieringsmekanismernes som elevernes oplevelser ikke er enestående for hverken Malthe eller Tilde, men går på tværs af skoler og skabeloner.

Udover inddragelsen af eksempler *på tværs* af de to skoler, inddrager jeg i forlængelse af analysen af såvel Tildes som Malthes elevplaner to cases, der illustrerer, hvordan differentieringsmekanismerne viser sig indenfor den *samme* klasse og elevplansskabelon. Da Tilde vurderes som lavtpræsterende, inddrager jeg således i forlængelse af hendes elevplan et eksempel på en højtpræsterende elev (Casper) fra samme klasse, og omvendt i Malthes tilfælde (Karina). Da jeg har afgrænset mig fra et kønsperspektiv i mine analyser, overvejede jeg heller ikke indledningsvist dette perspektiv i relation til udvælgelsen af ovenstående cases. Læseren kan dog undre sig over, hvorfor det netop er to lavtpræsterende piger og to højtpræsterende drenge, hvis elevplaner trækkes frem, hvorfor jeg finder det nødvendigt, kort at forholde mig hertil. I retro-perspektiv overvejede jeg, hvilke implikationer, denne udvælgelse kunne have. I et kønsperspektiv kan man argumentere for, at jeg med min udvælgelse ikke får vist et *fuldt* eksempel på en højtpræsterende piges elevplan og omvendt en plan for en lavtpræsterende dreng. Løbende inddrager jeg dog eksempler på såvel højt- som lavtpræsterende elevers elevplaner på tværs af både køn og skoler. Derimod kan man ligeledes i et kønsperspektiv argumentere for, at jeg med udvælgelsen får illustreret, hvordan højtpræsterende drenge og lavtpræsterende piger vurderes på tværs af elevplansskabeloner og på tværs af forskellige skoler. Således kan der i et kønsperspektiv fremdrages både fordele og ulemper ved ovenstående udvælgelse. Mit overordnede formål med inddragelsen af de yderligere to cases, var dog igen *ikke* at sammenligne hverken køn eller skabeloner per se, men derimod at vise *kontrasterne* mellem hvordan en henholdsvis højt- og lavtpræsterende elev evalueres indenfor samme skabelon. Derfor var det også cases, der på eksemplarisk vis kunne illustrere disse kontraster, der dannede baggrund for mine udvælgelseskriterier. Jeg vil i konklusionen vende tilbage til diskussionen af køn i relation til afhandlingens perspektiver.

I analysen af selve skole-hjem-samtalerne er det helt overvejende uddrag fra Malthe og Tildes samtaler, der fremdrages. I relation til spørgsmålet om elevernes videre uddannelse, inddrager jeg dog en mindre passage fra eleven Mikkel's samtale, som eksemplarisk for elevernes muligheder for at udfordre lærernes vurderinger. Når jeg har valgt primært at centrere analyserne af samtalerne omkring Malthe og Tilde, var det ud fra pragmatiske overvejelser i forhold til analysens omfang i kombination med ønsket om at komme i dybden med færre udvalgte cases. Dette design har den ulempe, at jeg ikke, som i analysen af elevplanerne, kan vise, hvordan differentieringsmekanismerne gør sig gældende hverken på tværs af eller indenfor samme skole i selve samtaler-

nes udsagn, ligesom jeg heller ikke kan indfange variationer i kommunikationen mellem forældre, elev og lærere på tværs af et større antal elever⁶¹. Gennem analysen af samtalerne inddrager jeg dog igen elevinterviewene med henblik på at vise, hvordan forskellige elever oplever det at være til skole-hjem-samtale, samt hvordan disse oplevelser heller ikke, i relation til samtalerne, er enestående for henholdsvis Malthe og Tilde, men igen går på tværs af elever fra begge skoler.

Afhandlingens udsagnskraft

Jeg har gennem det ovenstående argumenteret for, at det med udvælgelsen af relativt få cases har været min intention at komme i dybden med såvel de differentieringsmekanismer, der viser sig gennem det empiriske materiale som med de forståelser og oplevelser, elever og lærere har af elevplanen. En sådan intention er netop kendetegnende for kvalitative studier, hvor forskeren, som Tanggaard & Brinkmann (2010b) fremhæver det, ofte er interesseret i at undersøge kontekstuelle forhold, hvor fokus ligger på begrundelser for, fortællinger om og oplevelser af bestemte fænomener (Ibid:491). Et centralt spørgsmål at stille er dog, hvilken udsagnskraft ens analyser har, når man, som jeg, anvender et mindre antal cases? Thagaard (2004) anfører i relation til spørgsmålet om kvalitet, at man i kvalitative studier bør tale om genkendelighed fremfor om generaliserbarhed. Denne genkendelighed viser sig på flere niveauer. Ved at vise, hvordan differentieringsmekanismerne samt elevernes oplevelser af og perspektiver på elevplanen og skole-hjem-samtalen gør sig gældende på tværs af skoler og skabeloner, illustrerer jeg, at disse fænomener er genkendelige. Lærerne bekræfter ligeledes denne genkendelighed i deres beskrivelser af elevplanens differentieringseffekter.

Endelig knytter genkendeligheden i mine analyser sig til det, Thagaard betegner som bekræftbarhed. Thagaard anvender dette begreb synonymt med gyl-dighedsbegrebet og fremfører, hvordan et studies bekræftbarhed også kan bygge på, at tolkninger fra forskellige studier bekræfter hinanden (Ibid:177). Som anført i kapitel 3, og som jeg vil illustrere gennem analyserne, bekræfter

⁶¹ Dette perspektiv er blandt andet interessant i forhold til diskussioner af forandringer i skole-hjem-relationen over tid. Eksempelvis peger flere af de interviewede lærere på, hvordan indførelsen af elevplaner har medført ændringer i relationen mellem lærere, elev, og forældre. Om end jeg berører dette tema i tredje analysedel, er det dog ikke afhandlingens hovedambition at belyse skole-hjem-relationen mere generelt, men derimod at belyse den politiske intention om, gennem elevplanen, at højne elevernes faglige niveau.

tidligere studier af elevplanen flere af mine fund, hvilket således er med til at underbygge udsagnskraften af mine analyser. I denne afhandling går jeg dog, som bekendt, videre end de nævnte studier – bl.a. med mit differentieringsperspektiv og den detaljerede analyse af kommunikationsformer i elevplan og skole-hjem-samtale.

Jeg har nu redegjort for sammenhængen mellem min forskningsinteresse, den metodologiske tilgang og valget af metoder samt adgangen til og udvælgelsen af cases. I afhandlingens konklusion vil jeg dog vende tilbage til en diskussion af, hvad jeg i særlig grad har kunnet belyse og omvendt, hvad jeg i mindre grad har kunnet belyse med min metodiske tilgang. Ligeledes vil jeg pege på, hvordan der kan arbejdes videre med særlige perspektiver fra afhandlingen.

Fra at have indkredset de metodologiske indramninger, vil jeg i det følgende bevæge mig videre til afhandlingens analyser.

Introduktion til analyserne

Afhandlingens analyser falder i tre dele, der følger samme logik som produktionen af mit empiriske materiale. I første analysedel *De skriftlige elevplaner* fokuserer jeg, som titlen angiver, på selve de skriftlige elevplaner, i anden analysedel *Skole-hjem-samtaler og elevperspektiver på skole-hjem-samtalerne* og endelig i tredje analysedel *Lærerperspektiver på elevplanen som redskab* på lærernes perspektiver på arbejdet med elevplanerne. Studiet af policyteksterne indgår såvel i min indledning, som mere løbende gennem analysen, mens elevinterviewene, som nævnt, inddrages i anden analysedel. Logikken for afhandlingens tre analysedele følger således ambitionen om at følge elevplanens rekontekstualisering på tværs af forskellige kontekster og perspektiver – fra selve teksten til skole-hjem-samtalen med inddragelse af elevernes perspektiver på evalueringen til endelig at forstå rekontekstualiseringen i et lærerperspektiv. Dette analysedesign indebærer samtidig, at mine fire forskningsspørgsmål, til trods for deres indbyrdes sammenhæng for helhedsbilledet af elevplanen som evalueringsredskab, indtager forskellige vægtninger gennem analysen. Igennem første analysedel er det således primært de to første spørgsmål: 1) *Hvordan rekontekstualiseres det politiske krav om elevplaner?* og 2) *Hvilke betingelser fører rekontekstualiseringen med sig for hhv. højt- og lavtpræsterende elever?*, der står i centrum for analyserne. I anden analysedel forfølges disse to spørgsmål videre i analysen af skole-hjem-samtalerne samtidig med, at det tredje spørgsmål: *Hvilke betyd-*

ninger har elevplanen for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, set ud fra deres perspektiver? får en fremtrædende plads. Endelig danner det fjerde spørgsmål: *Hvordan kan vi forstå rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner set i et lærerperspektiv?* det overordnede udgangspunkt for tredje analysedel. Da de fire forskningsspørgsmål netop har til formål at danne rammen omkring et sammenhængende billede af elevplanen og dennes rekontekstualiseringer i praksis, taler de forskellige analysedele løbende sammen og refererer til hinanden.

Jeg har ikke anvendt én bestemt analysestrategi. De tre analysedele centrerer dog omkring en række tematiseringer, der er fremkommet i et samspil mellem det empiriske materiale, de teoretiske perspektiver samt de politiske intentioner med elevplanen. For at eksemplificere dette, er temaet *Synligt eller usynligt?* i første analysedel et eksempel på et tema, hvor jeg dels er inspireret af den skolepolitiske dagsorden om synlighed i skolen og dels af Bernsteins begreber om synlig og usynlig pædagogik. Empirien får dog samtidig en selvstændig plads i forhold til at nuancere og udfordre Bernsteins teoretiske begreber og herigennem også at udfordre de politiske forestillinger om synlighed. Andre temaer er mere direkte udledt af empirien som eksempelvis temaet *Fejlfindinger og stigmatisering* i tredje analysedel. Uanset om temaerne er overvejende politisk, teoretisk eller empirisk generede, har jeg dog gennem den samlede analyse bestræbt mig på at bevare en dialog mellem empirien, teorien, det politiske felt samt forskningsfeltet. Helt konkret betyder det, at jeg har ladet de teoretiske begreber informere empirien som en kritisk udforskning af det, der foregår i de konkrete praksisser omkring elevplanen, men at jeg samtidig har søgt at bevare en åbenhed og så at sige lade mig informere af empirien. Gennem mine analyser – særligt i forlængelse af første analysedel – lader jeg således empirien tale tilbage til de teoretiske begreber, dér hvor dette findes relevant, samtidigt med, at jeg også løbende diskuterer de empiriske og analytiske fund med såvel de politiske intentioner som med tidligere forskning omkring elevplaner.

Kapitel 6: Analyser

Første analysedel: De skriftlige elevplaner

Den følgende analysedel indledes med en kort beskrivelse af Strandvigskolens arbejde med elevplaner, hvorefter Tilde og Caspers elevplaner, ligeledes fra Strandvigskolen, analyseres. Herefter analyseres Malthe og Karinas elevplaner fra Dyssehøjskolen, og endelig udledes en række bredere tematikker og mønstre på tværs af de to skoler med uddrag fra flere af de øvrige elevers elevplaner.

Elevplaner på Strandvigskolen

På Strandvigskolen er der valgt en elevplansskabelon, som i høj grad ligger i tråd med den måde, hvorpå elevplanen fra politisk side er tænkt som redskab. Dette kommer dels til udtryk ved den samlede overskrift for elevplanerne: 'Faglig udvikling', som imødekommer den politiske intention om, at elevplanerne primært skal fokusere på elevernes faglige udvikling med det sigte at bringe eleverne videre i selvsamme udvikling. Dels kommer det til udtryk gennem opdelingen af elevplanen i en status- mål- og handlingsdel. Således imødekommer denne opdeling den politiske præmis for elevplanen som et brugbart redskab: at lærerne ved først at vurdere og nedskrive elevens nuværende faglige status, bliver bevidste om, hvad der skal forbedres (mål) og endelig, at lærerne gennem opstillingen af fremtidige mål for eleverne kan tage stilling til, hvordan disse mål kan opnås, blandt andet gennem planlægningen af undervisningen. På trods af det politiske krav om, at eleverne skal inddrages i egen måloptilling er dette dog ikke tilfældet på Strandvigskolen, og det er alene lærerne, der sætter mål for eleverne.

På skolen har der været nedsat en arbejdsgruppe med fokus på elevplanens udformning og udfoldelse, bestående af ledelsen og fire lærere på tværs af klassetrin. I interviewet med souschefen, fortæller hun, hvordan de i gruppen har været meget optagede af at gøre elevplanerne fremadrettede. Souschefen fortæller således, hvordan skolen i udformningen af elevplanerne har lagt vægt på, at den bagudrettede evaluering skal bruges fremadrettet.

Og nu ser det sådan her ud, og hvor skal vi så hen [henviser til eksempel i en elevplan]. Så på den måde er det et signal om, at her har vi noget undervisningsdifferentiering, der bliver sat nogle mål, der bliver lavet en status, og der bliver lavet noget evaluering, og den evaluering tager afsæt i – 'så skal vi den vej næste gang'. Også for at signalere, at fordi man er i et skoleår, så slutter det ikke. Det er sådan en spiral-proces, som bliver ved med at være der for det enkelte barn.

Souschefen fortæller også, at de i opstartsfasen af elevplanernes indførelse som lovkrav, havde mange drøftelser på skolen om, hvordan disse skulle udformes. Drøftelserne gik bl.a. på, om skolen selv skulle udforme en skabelon, eller om de hellere skulle tage udgangspunkt i en skabelon hentet 'udefra', om den samme skabelon skulle gælde på alle klassetrin og i det hele taget, hvordan elevplanerne skulle indholdsudfyldes. Souschefen fortæller

I de første to år, der famlede vi os lidt frem med, hvordan det skulle se ud? Hvor meget skal man skrive, og hvor lidt skal man skrive? (...) og så endte det faktisk med en okay simpel skabelon, som man nogen gange tilrettede nede i indskolingen. Man gik ud fra den samme skabelon, men man tilrettede sådan lidt afhængig af, hvorhenne man var i skolens organisation eller struktur - om man var i overbygningen eller i mellemtrinnet ikke?

Som fremhævet, endte man på Strandvigskolen med selv at udforme en skabelon. Souschefen fortæller i relation hertil, at de på skolen også var optagede af, at det skulle være en overskuelig opgave for lærerne at skrive elevplanerne, hvorfor det blev diskuteret, om man kunne anvende en form for standardbemærkninger i planerne

Så talte vi meget om sådan at finde nogle faste termer ikke? Der vil jo altid være nogen faste ting i og med, at man 'er meget engageret og laver sit stof' eller 'man ser ham aldrig', eller 'kommer ikke til timerne', eller 'meget fraværende'. Og man har fundet en form, så man ikke synes, at det er sådan pub... det er et kæmpe arbejde, men det er ikke sådan et uoverskueligt arbejde, man har fundet sådan en form som gør, at de bruges fremadrettet.

Til trods for de ovenstående drøftelser, anvendes der ikke deciderede eller fælles standardbemærkninger på Strandvigskolen. Dog anvender flere af de enkelte lærere de samme formuleringer og evalueringskriterier i flere af elevplanerne.

Ligesom udformningen af skabelonen i sig selv udgør en måde at rekontekstualisere kravet om elevplaner på, sætter den også nogle bestemte rammer op for, hvordan der videre kan rekontekstualiseres. Én ting er, at den valgte

skabelon fordrer et fremadrettet perspektiv, en anden er, hvordan dette perspektiv indholdsudfyldes af lærerne i deres konkrete praksis omkring elevplanerne. Den valgte skabelon fordrer ikke blot en vurdering af eleverne med dertil hørende fremtidige mål og handlinger – den fordrer også, at lærerne selv formulerer evalueringen af eleverne. Der er således tale om en model, der til forskel fra skabeloner med afkrydsning, smileys eller standardbemærkninger hentet elektronisk, kræver, at lærerne rent faktisk selv skriver en tekst i det, man kunne kalde en prosaisk stil. Denne form for elevplansskabelon kan siges at stille større krav til lærernes indholdsudfyldelse af elevplanerne end mere forenklede typer af skabeloner, men den giver også lærerne større indflydelse på, hvad og hvordan, der skal skrives i elevplanerne.

I den følgende analyse udfolder jeg, hvordan lærerne på Strandvigskolen indholdsudfylder elevplanerne med særligt fokus på, hvilke evalueringskriterier, der trækkes på.

I elevplanerne på Strandvigskolen indgår dansk, matematik, engelsk, fysik/kemi – biologi og tysk/fransk som de primære fag for evalueringen. Fagene geografi, historie, samfundsfag og kristendom inddrages i mindre grad under rubrikken 'øvrige fag' og indeholder ikke som de andre fag en status-, mål- og handlingsdel. Sidst i elevplanen efterlades plads til eventuelle bemærkninger fra forældre og elev samt eventuelle aftaler for fremtiden.

Jeg vil nu indlede analysen af Tildes elevplan. Tilde vurderes, som fremhævet, som en fagligt 'svag' elev af lærerne. Hun har tidligere gået på en anden skole og er startet på Strandvigskolen i begyndelsen af 7. klasse.

Eleven Tilde

Faglig udvikling	
Dansk	
Status	<p>Tilde har et stort sygefravær, hvad der naturligvis har indflydelse på hendes skolegang. Hendes indsats i timerne er svingende, men når hun siger noget, er det som oftest godt og relevant. Hendes kendskab til stave-regler og grammatiske emner er mangelfuld. Der er mange stavereregler, der skal arbejdes med, særligt verbernes endelser samt sammensatte/ikke sammensatte ord, vokalændringer ved enkelt/dobbeltkonsonanter m.m. Dog synes jeg, at der har været en lille forbedring at spore i de seneste retskrivningsopgaver. De skriftlige opgaver er rimelige på indholdssiden, men også de bærer præg af hendes manglende kendskab til stave- og grammatiske regler.</p> <p>Tildes valg af læsestrategier er blevet mere hensigtsmæssige, hvad der har fået stor betydning for både læsehastighed og indholdsforståelse. Hendes langsomme læsehastighed påvirker dog stadig resultaterne i den mindre gode retning i læseprøverne. Tilde skal arbejde meget med at sætte læseformål og udvælge læseteknikker.</p>
Mål (fokus i næste periode)	<p>Deltage aktivt i alle timer!</p> <p>Få styr på de stavereregler, der endnu ikke er på plads!</p> <p>Afleverer gennemlæste opgaver, så der er færre fejl i dem!</p> <p>Huske at sætte læseformål for alle tekster!</p>
Handling (hvordan nås målene)	<p>Være aktivt deltagende i undervisningen. Stille højere krav til sig selv og sørge for, at det arbejde der laves er gennemarbejdet. Hertil skal Tilde bidrage med den viden, hun besidder.</p> <p>Begynde med afleveringerne i god tid, så hun kan spørge om hjælp, hvis hun har brug for det samt læse dem grundigt igennem for sproglige fejl inden aflevering!</p>

	<p>Være meget opmærksom, når vi gennemgår de stave-regler, som falder Tilde svære og have fokus på især nu-tids r/ikke nutids r.</p> <p>Sætte læseformål for tekster, inden de læses.</p>
Matematik	
Status	<p>Tildes faglige standpunkt i matematik er lidt under middel. Hendes arbejdsindsats er til tider svingende. Dette bevirker, at Tilde ikke altid har fokus på under-visningens faglige indhold og på den faglige gennem-gang, der danner grundlag for ny viden. Tildes afleve-ringer viser, at hun kan arbejde godt med det faglige stof og kan fordybe sig i de matematiske problemstil-linger.</p> <p>Tildes arbejde med matematiske tekster viser, at hun mangler forståelse for nogle af matematikkens begreber og dermed kan det være svært for hende at komme frem til, hvad det er opgavens hensigt er.</p> <p>Tildes fravær gør det vanskeligt for hende at få en sammenhængende tilgang og forståelse i forhold til ma-tematikken.</p>
Mål (fokus i næste pe-riode)	<p>Tilde skal blive mere stabil i forhold til at holde fokus på det faglige. Hun skal have fokus på matematikkens begreber, og så skal Tilde udvikle sig inden for de om-råder, hun synes, der er svære.</p>
Handling (hvordan nås må-lene)	<p>Tilde skal have fokus på det faglige i undervisningen og være mere på i den mundtlige del af undervisningen.</p> <p>I den mundtlige- og skriftlige del skal Tilde være under-søgende i forhold til matematikkens begreber og lære matematikkens sprog at kende.</p> <p>Tilde skal arbejde med sine faglige fejl. Hun skal søge efter en forståelse, så hun kan rette fejlen og deraf lære.</p> <p>Hertil skal hun arbejde med at benytte formelsamlingen som et opslagsværk.</p>
Engelsk	
Status	<p>Tildes engelskkundskaber er lidt under middel. Tilde byder ikke stabilt ind i undervisningen og er til tider</p>

	noget ukoncentreret
Mål (fokus i næste periode)	Udvikle sine skriftlige og mundtlige kompetencer.
Handling (hvordan nås målene)	Tilde skal være meget mere fokuseret og byde meget mere ind.
Fysik/kemi - Biologi	
Status	Tilde har et svingende kendskab til fagenes faglige områder. Hun deltager for lidt i samtaler og diskussioner i timerne. Hun arbejder ikke altid lige koncentreret med forsøg og laboratoriearbejde.
Mål (fokus i næste periode)	Tilde skal have fokus på at deltage mere i de fælles samtaler og større koncentration ved forsøg. Desuden fokus på det faglige sprog.
Handling (hvordan nås målene)	Forberede sig grundigere til timerne og spørge, når der er noget, hun ikke forstår.
Tysk / Fransk	
Status	Det faglige niveau er for lavt. Tilde møder til timerne; men hun forholder sig alt for passiv og uengageret i den daglige undervisning.
Mål (fokus i næste periode)	Tildes faglige niveau skal forbedres. Hun skal udvikle de mundtlige og skriftlige kompetencer.
Handling (hvordan nås målene)	Tilde skal have langt mere fokus på faget. En målrettet, aktiv og stabil arbejdsindsats – såvel hjemme som på skolen - er nødvendig.
Øvrige fag (her anføres bemærkninger om andre fag og forhold, hvis det har betydning for elevens udbytte af undervisningen)	<p>Geografi: Tildes faglige niveau er svært at vurdere, da hun ikke deltager aktivt og konstruktivt i undervisningen. Tilde virker glad og positiv.</p> <p>Historie, Samfundsfag og Kristendom:</p> <p>Tilde er en glad pige med mange gode meninger. Hun er svingende i sit engagement i klasseundervisningen. Men det er min oplevelse, at hun altid er velforberedt. Tilde skal fortsætte med at arbejde godt i timerne som</p>

	nu, og så i øvrigt blive ved med at stille spørgsmål til det, hun ikke forstår eller ikke er enig i.
Forældre og elev	
Forældrenes bemærkninger	
Elevens bemærkninger	Er rigtig glad for at have skiftet skole. Har svært ved matematik og fransk. Overvejer at springe fra fransk. Skal tale med UU-vejleder og xx om konsekvenserne af dette.
Aftaler	Benytte lektiecafeen i forbindelse med matematiklektier.
Andet	

Tildes elevplan bærer helt overvejende præg af negative vurderinger. Således understreges det i flere af fagene under kategorien 'Status', at hun ganske enkelt mangler forståelse for og/eller kendskab til centrale områder indenfor fagene, og det fremhæves ligeledes i flere fag, at Tildes faglige niveau er lidt under middel eller direkte for lavt. Evalueringen tager hermed ved første øjekast udgangspunkt i en vurdering af Tildes faglige niveau, hvor det er hendes faglige outputs eller tekster, der vurderes - herunder de færdigheder, der mangler for at skabe selvsamme tekster og produkter. I en Bernsteinsk optik tages der altså umiddelbart udgangspunkt i præstationsorienterede kriterier.

Tildes manglende forståelse for matematikkens begreber, hendes mangelfulde kendskab til staveregler og langsomme læsehastighed medfører, at hun, ifølge lærernes vurdering, ikke er stand til at frembringe faglige produkter, der er fuldt ud tilfredsstillende eller legitime.

Vurderingen af Tildes 'status' frembringer dog samtidigt en norm for, hvordan hendes produkter *kan* blive mere legitime. Hvis hun eksempelvis formår at aflevere matematikopgaver, der demonstrerer forståelse for de matematiske begreber, aflevere danskopgaver, der demonstrerer kendskab til staveregler, demonstrerer øget læsehastighed eller ganske enkelt udvikler sine mundtlige og skriftlige kompetencer, som det fremhæves i sprogfagene, vil hun tilsyneladende, i højere grad end nu, kunne levere en legitim tekst.

Det er dog ikke kun i relation til de præstationsorienterede evalueringskriterier, at Tilde ikke formår at levere en fuldt ud legitim tekst eller kommunikation. I vurderingen af hendes 'status' tages der således også udgangspunkt i mere kompetenceorienterede evalueringskriterier, der især omhandler hendes

svingende arbejdsindsats, koncentration, aktivitet og engagement. I samtlige fag vurderes hun på forskellig vis at være svingende i sin arbejdsindsats og sit engagement, hvilket særligt beskrives som manglende aktiv deltagelse i undervisningen og manglende fokus og koncentration. Også i relation til de mere kompetenceorienterede evalueringskriterier fokuseres der således på Tildes mangler, selvom det under 'øvrige fag' fremhæves, at hun virker glad og positiv og har mange gode meninger.

Evalueringen af Tilde tager således både udgangspunkt i præstationsorienterede kriterier, der handler om hendes faglige produkter og i kompetencekriterier, der handler om hendes indre dispositioner – herunder hende som *person*: fx at hun er glad og positiv – samt hendes *adfærd*: hun koncentrerer sig ikke nok og er ikke tilstrækkeligt aktiv.

Den 'rette' adfærd som forudsætning for faglig udvikling

Det interessante ved Tildes elevplan består dog ikke blot i, at evalueringen baserer sig på såvel præstations- som på kompetenceorienterede kriterier. Som redegjort for i kapitel 3, har de svenske studier (Andreasson 2007; Andreasson & Carlsson 2009; Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015; Hirsh 2012) samt Larsen (2010) ligeledes fremhævet, hvordan elevplanerne som oftest indeholder både faglige og ikke-faglige vurderinger, samt hvordan beskrivelserne også ofte omhandler elevernes personlige egenskaber.

Det særligt interessante er dog at bemærke, hvordan de præstations- og kompetenceorienterede kriterier, så at sige, fletter sig sammen på en måde, hvor kompetencerne i stor udstrækning ses som *forudsætning* for de faglige præstationer, eller sagt med andre ord, hvor den 'rette' adfærd ses som forudsætning for at opnå de tilstrækkelige færdigheder. Dette kommer tydeligst til udtryk gennem kategorierne mål og handling, hvor svaret på vurderingen af Tildes faglige status ofte er, at hun må arbejde med sit engagement, sin koncentration, sit fokus, sit aktivitetsniveau eller i Bernsteins terminologi med sine indre dispositioner.

Ser vi eksempelvis på Tildes evaluering i faget Tysk, redegøres der under status for, at hendes faglige niveau er for lavt (præstationsorienteret kriterie) og dette forklares tilsyneladende med, at hun forholder sig alt for passivt og uengageret i timerne (kompetenceorienteret kriterie). Under mål-kategorien i Tysk er målene af præstationsorienteret karakter og det fremhæves, at Tildes faglige niveau skal forbedres, samt at hun skal udvikle de mundtlige og skriftlige kompetencer. Handlingerne til at nå disse mål er dog af kompetenceorienteret karakter, da det her fremhæves, at hun skal have langt mere fokus på

faget og gøre en målrettet, aktiv og stabil arbejdsindsats. Kombinationen af forventningerne om, at Tilde ændrer sin adfærd på den ene side og sammenblandingen af præstations- og kompetenceorienterede evalueringskriterier på den anden, får således den betydning, at det kompetenceorienterede både ses som *forklaring* og *løsning* på det faglige niveau og de faglige præstationer: Det er fordi, Tilde ikke er engageret og aktiv nok i timerne, at hendes faglige niveau er for lavt, og for at forbedre dette niveau, må hun blive mere målrettet, aktiv og stabil.

Som fremhævet, anføres det fra såvel politisk hold som fra evalueringsundersøgelserne af EVA og Mussmann, at elevplanens fremadrettede del er helt afgørende for elevernes videre læring, hvorfor elevplanen skal indeholde et fokus på faglige mål og en hertil relevant opfølgningsdel. Som illustreret gennem det ovenstående, medfører blandingen af præstations- og kompetenceorienterede kriterier dog, at det fremadrettede perspektiv får en helt særlig karakter for Tilde. Selvom flere af de opstillede mål kan karakteriseres som faglige, er vejen dertil således ofte af en langt mere kompetenceorienteret karakter, hvilket medfører en stærk *individualisering* af det fremadrettede perspektiv for hende.

Nedenstående eksempler på mål fra Tildes elevplan illustrerer netop, hvordan de – i hvert fald umiddelbart – faglige mål individualiseres, fordi disse fordrer nogle særlige kompetencer hos hende. Tilde skal i dansk:

Få styr på de staveregler, der endnu ikke er på plads!

I matematik

... skal Tilde udvikle sig inden for de områder, hun synes, der er svære ligesom hun ... skal blive mere stabil i forhold til at holde fokus på det faglige.

Og i fysik skal Tilde

... have fokus på at deltage mere i de fælles samtaler og større koncentration ved forsøg. Desuden fokus på det faglige sprog.

Det er Tilde, der skal *få styr på* stavereglerne, det er hende, der skal *holde fokus*, og det er tilsyneladende også hende, der skal *identificere*, hvilke områder, hun finder svære. Udover de her nævnte kompetencer, fordrer målene således også nogle helt særlige afkodningskompetencer hos Tilde, idet det ikke ekspliciteres i elevplanen, *hvad* det er for nogle staveregler, hun skal få styr på, *hvordan* hun skal få styr på dem, *hvordan* hun skal udvikle sig på de områder, hun *selv*

skal identificere, eller *hvordan* hun eksempelvis kan blive mere aktivt deltagende i de fælles samtaler.

Gennem denne indledende analyse af Tildes elevplan træder der en central pointe frem omkring det fremadrettede perspektiv for hende. Da såvel forklaringen som løsningen på hendes faglige mangler er kompetenceorienterede og således fordrer, at hun ændrer sin adfærd, bliver det faglige i høj grad individualiseret på en måde, der kræver stærke afkodningskompetencer. Det fremadrettede perspektiv, der ifølge intentionerne med elevplanen primært skal fokusere på faglige mål, kommer således i høj grad til at handle om, at Tilde så at sige må *arbejde med sig selv* og tillige selv må finde ud af, *hvordan* hun skal udføre dette selvarbejde.

Som det tydeligt fremgår af Tildes elevplan, er hun en elev, der ikke formår at leve op til skolens koder, hverken når det gælder de faglige præstationer eller det at udvise den rette adfærd. For at tydeliggøre, hvordan elevplanerne på Strandvigskolen stiller forskellige betingelser til rådighed for de fagligt højt- og lavtpræsterende elever – eller sagt med andre ord - for de elever, der formår at leve op til skolens koder, og dem, der, som Tilde ikke gør, vil jeg nu inddrage Caspers elevplan. Casper beskrives af sine lærere som overordentlig fagligt 'stærk', og hans matematiklærer beskriver ham ligefrem som en 'stjernelev'.

Eleven Casper

Faglig udvikling	
Dansk	
Status	Caspers faglige standpunkt i dansk er særdeles flot. Han deltager som oftest aktivt i timerne og bidrager med mange gode betragtninger i fortolkningen af forskellige tekster. Caspers skriftlige afleveringer er også virkelig gode på både indholdssiden og i forhold til grammatikken. Hans fortolkninger og analyser er rigtig gode. Caspers læsehastighed er god og hans læseforståelse er også rigtig fin.
Mål	Fortsætte den rigtig gode indsats.

(fokus i næste periode)	
Handling (hvordan nås målene)	<p>Fortsætte med at deltage aktivt i timerne og bidrage med den gode viden, han har.</p> <p>Fortsætte med at have fokus på at aflevere flotte og gennemarbejdede opgaver.</p> <p>Fortsætte med at læse meget!</p>
Matematik	
Status	<p>Caspers faglige standpunkt i matematik er meget flot. Han er altid velforberedt til undervisningen og aktivt deltagende i den mundtlige del af undervisningen med velovervejede og undersøgende spørgsmål, der er bundet i faglig tænkning. Caspers afleveringer er altid gennemarbejdede og er af matematisk høj kvalitet. Gennem det skriftlige arbejde viser Casper, at han har et stort fagligt overblik og han inddrager og benytter et bredt udsnit af matematikken. Casper har en god forståelse, når han læser matematiske tekster og er god til selv at finde oplysninger i opslagsbøger. Han er aktivt spørgende i undervisningen og søger hele tiden efter ny viden. Dertil er han altid meget interesseret i at få rettet fejl og finde frem til en forståelse, så han kan rette fejlen.</p>
Mål (fokus i næste periode)	<p>Fortsætte det gode arbejde og blive ved med at have fokus på kommunikationen i matematikken.</p>
Handling (hvordan nås målene)	<p>I den mundtlige- og skriftlige del skal Casper være præcis i sine forklaringer ved at benytte faglige udtryk og begreber.</p> <p>Blive ved med at lade sig udfordre af matematiske opgaver.</p>
Engelsk	
Status	<p>Casper har en meget god forståelse for sproget både mundtligt og skriftligt. Casper arbejder koncentreret og byder ind med meget relevante overvejelser.</p>
Mål (fokus i næste pe-	<p>Udvikle sine skriftlige og mundtlige kompetencer samt udvide sit ordforråd.</p>

riode)	
Handling (hvordan nås målene)	Fortsætte det flotte arbejde samt udfordre sig selv i ordvalg.
Fysik/kemi - Biologi	
Status	Casper har stadig et godt kendskab til fagenes faglige områder. Han er fortsat meget deltagende i samtaler og diskussioner i timerne. Arbejder godt og koncentreret med forsøg og laboratoriearbejde.
Mål (fokus i næste periode)	Casper skal fortsætte med at være aktiv og deltagende og blive ved med at udvikle sit faglige sprog. Desuden fokus på noteskrivning.
Handling (hvordan nås målene)	Fortsætte det gode arbejde.
Tysk / Fransk	
Status	Casper har rigtigt fint styr på tysk. Hans mundtlige fremlæggelser er altid helt i top. Han har en fin udtale. Han kan selv rette evt. grammatiske fejl, hvis jeg spørger til, om det er den rigtige 'form' eks. dativ styring. Hans skriftlige arbejde viser også, at han har styr på de fleste regler, som vi har arbejdet med. Han er aktiv og positiv.
Mål (fokus i næste periode)	Casper skal fokusere på de helt små ting, når han skriver. Der er stadig områder indenfor grammatikken, hvor han stadig kan blive mere sikker. Blive ved med at melde ind i undervisningen.
Handling (hvordan nås målene)	Casper skal blive ved på samme aktive og positive måde.
Øvrige fag (her anføres bemærkninger om andre fag og forhold, hvis det har betydning for elevens udbytte af	Geografi: Arbejder fornuftigt. Fint fagligt niveau. Historie, Samfundsfag og Kristendom: Casper er dygtig til fagene og tilegner sig hurtigt stoffet. Men han deltager ikke nok i timerne.

undervisningen)	
Forældre og elev	
Forældrenes bemærkninger	
Elevens bemærkninger	Er glad for skolen.
Aftaler	
Andet	

Det, der tydeligt træder i øjnene, når man sammenligner Caspers elevplan med Tildes, er den langt mere positive vurdering af ham. Selvom der nogle få steder i planen er plads til forbedringer, udgør evalueringen et eksempel på en elev, der i den grad lever op til de pædagogiske koder. Caspers elevplan kan således siges at afspejle et eksempel på Kofoeds begreb om den regulative elevnormativitet, eller med Andreassons ord på idealeleven. I sammenligningen af de to elevplaner træder det også frem, at mange af de samme evalueringskriterier går igen, såsom kriterierne at være aktivt deltagende, engageret og koncentreret. Ligeledes er det også kendetegnende for Caspers elevplan, at de faglige eller mere præstationsorienterede kriterier kobles sammen med de mere kompetenceorienterede kriterier på en måde, hvor sidstnævnte, som hos Tilde, står som forklaring på hans faglige niveau. Følgende eksempler på status og fremadrettet handling fra Caspers elevplan illustrerer dette

Matematik:

Status: *Caspers faglige standpunkt i matematik er meget flot. Han er altid velforberedt til undervisningen og aktivt deltagende i den mundtlige del af undervisningen med velovervejede og undersøgende spørgsmål, der er bundet i faglig tænkning.*

Handling: *... blive ved med at lade sig udfordre af matematiske opgaver.*

Engelsk:

Status: *Casper har en meget god forståelse for sproget både mundtligt og skriftligt. Casper arbejder koncentreret og byder ind med meget relevante overvejelser.*

Handling: *Fortsætte det flotte arbejde samt udfordre sig selv i ordvalg.*

Tysk:

Status: *Casper har rigtig fint styr på tysk. Hans mundtlige fremlæggelser er altid helt i top (...) han er aktiv og positiv.*

Handling: *Casper skal blive ved på samme aktive og positive måde.*

Som det fremgår af de ovenstående eksempler, handler det fremadrettede arbejde for Casper i udpræget grad om, at han skal fortsætte med at udvise den 'rette' adfærd, da det tilsyneladende er denne, der ligger til grund for hans gode faglige præstationer. Fortsætter han med at være aktiv, positiv og udfordringsparat, vil hans faglige præstationer, lidt karikeret formuleret, således også fortsat være tilfredsstillende. Også i Caspers tilfælde fordrer elevplanen altså, at han vil arbejde med sig selv – dog på en noget anden måde end Tilde.

Mens Tilde ikke formår at være tilstrækkeligt undersøgende i matematik, formår Casper omvendt 'at søge efter ny viden', og mens Tildes langsomme læsehastighed påvirker hendes resultater negativt, er Caspers læsehastighed god.

Et centralt paradoks træder her frem ved de forskellige betingelser, der stilles for henholdsvis Tilde og Casper. Mens Casper, der vurderes som fagligt højtpræsterende 'blot' skal *fortsætte* med at gøre det, han hidtil har gjort, skal Tilde, der er fagligt lavtpræsterende *begynde* at gøre noget, hun ikke hidtil har formået at gøre.

I relation til elevplanens fremadrettede virkninger stilles der således markant forskellige betingelser til rådighed for de to elever, i forhold til at kunne imødekomme de forventede mål og handlinger. Betingelsen for, at Tilde kan imødekomme de opstillede mål og handlinger, er således ikke blot, at hun kan identificere, hvad der skal gøres, men også at hun kan effektuere noget, hun hidtil ikke har kunnet effektuere. Omvendt stilles der helt andre betingelser for Casper, der så at sige kan 'nøjes' med at fortsætte med det, han allerede har identificeret og effektueret. Selvom der hos begge elever fordres et betydeligt selvarbejde, og selvom der også i Caspers elevplan indgår adskillige kompetenceorienterede kriterier, er det altså en helt anden form for selvarbejde, der forventes af ham end af Tilde. Paradoksalt nok synes den spiral-

proces, som souschefen på Strandvigskolen henviser til som en del af det fremadrettede perspektiv i elevplanerne, snarere at antage form af en bagudskuende evaluering, hvor det 'spirale' således kommer til at bestå i, at Casper skal arbejde på at *blive ved* med at være engageret, mens Tilde skal *ændre* sin adfærd og *begynde* at blive engageret. Hermed er det fremadrettede perspektiv i elevplanerne umiddelbart også langt mere synligt for Casper, end det er for Tilde, hvilket igen illustrerer de forskellige betingelser, der sættes for de to elever.

Det paradoksale består hermed i, at der – i hvert fald i selve de skriftlige elevplaner – stilles langt vanskeligere betingelser for Tilde, der i forvejen har svært ved at præstere det, der forventes, end der gør for Malthe, der allerede præsterer fuldt ud tilfredsstillende. Dette indledende blik på, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres i Tilde og Malthes tilfælde giver således anledning til at sætte spørgsmålstejn ved den politiske ambition om gennem bl.a. elevplanen at reducere skellet mellem de fagligt højt- og lavtpræsterende.

Inden jeg vender tilbage til denne diskussion, vil jeg dog rette blikket mod elevplanerne på Dyssehøjskolen.

Elevplaner på Dyssehøjskolen

Som nævnt, udformes elevplanerne i udskolingen ganske anderledes på Dyssehøjskolen end på Strandvigskolen. Hvor elevplanerne på Strandvigskolen mere eksplicit tager udgangspunkt i de i bekendtgørelsen fremsatte krav om en beskrivelse af den løbende evaluering (status), af fremtidige mål for eleven (mål) samt af opfølgningen på den løbende evaluering (handling) for hvert enkelt fag, tages der i Dyssehøjskolens model for elevplanerne, i højere grad udgangspunkt i at beskrive status – eller med bekendtgørelsens ord – resultaterne af den løbende evaluering i de enkelte fag. Dog inddrages der først i elevplanerne 'forslag til mål', hvilke, som på Strandvigskolen, alene opstilles af lærerne uden inddragelse af eleverne. I interviewet med lederen på Dyssehøjskolen fortæller han, at de nuværende skabeloner på skolen er et resultat af et udviklingsarbejde, der udsprang af lærernes frustrationer omkring elevplansarbejdet. Der blev derfor, ligesom på Strandvigskolen, nedsat en gruppe bestående af skolens ledelse og én lærer fra hvert årgangsteam (indskoling, mellemtrin og overbygning) med det formål at skabe mere klare rammer for arbejdet med elevplanerne. Lederen fortæller

Hvert år havde vi mange benvendelser. Hvordan gør vi nu, skal vi sende hjem til forældrene i papirform eller på mail, skal vi have underskrevet det? osv. Det var der frustrationer om-

kring. (...) Vi valgte for de 3 år siden at lave det her udviklingsarbejde. Det udsprang af en EVA-rapport om elevplanerne [red. EVAs rapport fra 2008]. Den konkluderede, at den relativt tydelige rammesætning omkring elevplaner havde en positiv effekt på lærernes opfattelse af arbejdet med elevplanerne. Afsættet var at fjerne frustrationerne over hvert år at designe en ny skabelon, og at der skulle være tydelige rammer, og det var rapporten, vi brugte som afsæt.

Udviklingsarbejdet ledte til en lokal udformning af to elevplansskabeloner på Dyssehøjskolen – én gældende for indskolingen og én gældende for 4.-9. klasse⁶². Som det fremgår af ovenstående citat, var det et væsentligt afsæt for udviklingsgruppen at skabe en overskuelig struktur for lærernes arbejde med elevplanerne, hvilket, ifølge lederen, også udgør baggrunden for valget af en skematisk model

Noget at det vi vægtede var, at nogle lærere havde en tendens til at ville skrive rigtig mange ting ned. Det bliver uoverskueligt og ikke særlig handlingsmæssigt let. Det var mit argument. Lav noget afkrydsning og sæt fokus på det, der skal handles på. Ellers kunne man jo skrive en bog om hver elev.

At der i Strandvigskolen skabelon umiddelbart lægges mindre vægt på den fremadrettede del af elevplanen, end på Strandvigskolen, kan muligvis forstås i lyset af ønsket om at gøre elevplansarbejdet 'lettere' for lærerne. Lederen italesætter dog flere gange i interviewet, elevplanen som en form for handleplan for eleverne og diskuterer i den forbindelse, i hvilket omfang, elevernes sociale kompetencer skal indgå i planerne

Dengang diskuterede vi den sociale del rigtig meget. Lærerne mente, at det helt klart skulle være en fast del af elevplanerne, da det var vigtigt at få beskrevet. Det har jeg altid været imod, så der var jeg inde og markere rent ledelsesmæssigt, at det er en 'kan'-ting. Det kan være fint at skrive, men det kan også være problematisk hvis man føler, man skal lave en skriftlig formulering om en social del hos en elev. (...) Udfordringen er jo, at det er tænkt ind i en elevplan, der også er en handleplan. Så hvis man skal lave det, så skal man principielt set også bygge det op omkring en handleplan. Det bliver lidt...

Af ovenstående fremgår det, i lighed med tidligere evalueringsstudier af elevplanen, at lærerne vægter de sociale kompetencer højt, når de skal beskrive og

⁶² Da jeg udelukkende beskæftiger mig med 9. klasse, forholder jeg mig også kun til skabelonen gældende for 4.-9. klasse.

vurdere eleverne. Lederen har dog, som det også er udlagt fra politisk hold, valgt, at det sociale skal være en 'kan-ting'. Det fremgår ikke helt klart, hvordan han konkret tænker det sociale element som problematisk i forhold til elevplanen som handleplan, men tydeligt er det, at lederen vægter og 'foretrækker', at elevplanerne primært vurderer elevernes fag-faglige præstationer. Til trods for lederens synspunkt, indledes elevplanerne på Dyssehøjskolen med en kortfattet vurdering eller statusbeskrivelse af elevens sociale og personlige udvikling. Herefter er der, som nævnt, afsat plads til forslag til fremtidige mål, der dog ikke er fagspecifikke men af mere overordnet karakter samt endelig en beskrivelse af eventuelle 'tiltag', hvilket henviser til, om der er iværksat nogle specielle foranstaltninger for eleven i indeværende periode. Såvel statusbeskrivelsen, de fremtidige mål samt de eventuelle tiltag er skrevet af klasselæreren Ruth. Kun i 4 ud af de i alt 22 elevplaner fra Dyssehøjskolen er der sat specielle foranstaltninger i gang såsom AKT-test⁶³, tildelt ressource-lærer, skolekursus eller særlige møder med forældrene. Hernæst beskrives kriterierne for evalueringen under punktet 'Hvad betyder ordene?', hvorefter evalueringen for de enkelte fag tager sin begyndelse. Interessant er det at bemærke, at det netop er de kompetenceorienterede kriterier, der ligger først i evalueringen af eleverne under hvert fag. Således har disse kriterier en høj prioritet, og som det fremgår, er det i høj grad de samme kriterier, eleverne evalueres på som på Strandvigskolen. Det handler altså, som elev, om at være interesseret, engageret og aktiv i timerne.

Hvert kriterie indenfor de enkelte fag vurderes i Dyssehøjskolens model med udgangspunkt i følgende vurderingskategorier: 'fremragende', 'over middel', 'middel', 'under middel' og 'uacceptabelt'. Med denne elevplansskabelon stilles der således ikke de samme krav til lærernes indholdsudfyldelse af planerne, som på Strandvigskolen - forstået som det selv at skulle skrive en tekst.

I elevplanerne indgår fagene dansk, fysik/kemi, engelsk, historie, matematik, samfundsfag, biologi, geografi og tysk, og efter hvert fag er der afsat plads til 'Bemærkninger til den kommende periode'. I samtlige elevplaner er det dog kun matematiklæreren, der har valgt at skrive bemærkninger.

I det følgende vil jeg udfolde, hvordan elevplanerne indholdsudfyldes på Dyssehøjskolen - igen med særligt fokus på de gældende evalueringskriterier. Jeg indleder med Malthes, der af lærerne vurderes som en overordentlig fagligt 'stærk' elev.

⁶³ AKT står for Adfærd, Kontakt og Trivsel. På mange skoler er en eller flere lærere eller pædagoger uddannet som AKT- vejledere og virker hermed som ressourcepersoner på områder, der handler om elevernes trivsel og psykiske undervisningsmiljø.

Eleven Malthe

Social udvikling – statusbeskrivelse

Social og personlig udvikling – status

Malthe fungerer rigtig godt i klassen og i drengegruppen. Malthe er målrettet og ved, hvad han vil. M.h.t. kommende gymnasial uddannelse, bliver det, med nuværende arbejdsindsats og faglighed, intet problem.

Forslag til mål

Udnytte sit potentiale optimalt – ikke mindst når der arbejdes på egen hånd eller i grupper i skoletiden.

Tiltag

Er der lavet specielle foranstaltninger for eleven i indeværende periode?

Hvad betyder ordene?

Interesse: Viser eleven fx lyst til at skaffe sig viden, og engagerer eleven sig i faget? **Arbejdsindsats:** Udnytter eleven sine evner? Er eleven aktiv i timerne? Laver eleven sit hjemmearbejde? **Samarbejde:** Er eleven i stand til at samarbejde og tage sin del af ansvaret for fælles mål? **Præcision:** Overholder eleven aftaler, møder eleven præcist, medbringes bøger og andet til timerne? **Fagligt standpunkt:** Hvordan ligger eleven i forhold til målene?

Dansk

Interesse	Over middel
Arbejdsindsats	Over middel
Samarbejde	Middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Læsning	Over middel
Retstavning	Over middel

Mundtligt arbejde	Over middel
Skriftligt arbejde	Over middel
Skriftlig orden	Over middel
Bemærkninger for den kommende periode	
Fysik/kemi	
Interesse	Middel
Arbejdsindsats	Under middel
Samarbejde	Under middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Forståelse for fagets teori	Over middel
Fagets praktiske del	Over middel
Bemærkninger for den kommende periode	
Engelsk	
Interesse	Over middel
Arbejdsindsats	Over middel
Samarbejde	Over middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Læse	Over middel
Lytte	Over middel

Tale	Over middel
Skrive	Over middel
Bemærkninger til den kommende periode	
Historie	
Interesse	Over middel
Arbejdsindsats	Over middel
Samarbejde	Middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Forståelse for fagets indhold	Fremragende
Mundtlig historie	Over middel
Skriftlig historie	Over middel
Bemærkninger til den kommende periode	
Matematik	
Interesse	Fremragende
Arbejdsindsats	Middel
Samarbejde	Over middel

Præcision	Fremragende
Fagligt standpunkt	Fremragende
Bemærkninger til den kommende periode Malthes er fremragende fagligt i matematik. Pensum er ikke noget problem. Efterhånden er han blevet god til at lave ekstraopgaver også. Han mangler bare lige tålmodigheden, når der er en opgave, der rigtig driller. Det skal nok komme. Fremtiden ser lys ud med hensyn til matematik i hvert fald.	
Samfundsfag	
Interesse	Fremragende
Arbejdsindsats	Fremragende
Samarbejde	Middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Forståelse for fagets indhold	Fremragende
Mundtlig samfundsfag	Fremragende
Skriftlig samfundsfag	Fremragende
Bemærkninger til den kommende periode	

Biologi	
Interesse	Over middel
Arbejdsindsats	Over middel
Samarbejde	Middel
Præcision	Over middel
Fagligt standpunkt	
Forståelse for fagets teori	Over middel
Fagets praktiske del	Over middel
Bemærkninger til den kommende periode	
Geografi	
Interesse	Middel
Arbejdsindsats	Middel
Samarbejde	Middel
Præcision	Over middel

Fagligt standpunkt	
Forståelse for fagets teori	Middel
Fagets praktiske del	Middel
Bemærkninger til den kommende periode	
Tysk	
Interesse	Over middel
Arbejdsindsats	Over middel
Samarbejde	Over middel
Præcision	Fremragende
Fagligt standpunkt	
Læse	Over middel
Lytte	Over middel
Tale	Over middel
Skrive	Over middel
Bemærkninger til den kommende periode	
Andet	

På trods af, at den indledende beskrivelse af Malthes sociale og personlige status ikke fylder meget mere end to linjer, er det bemærkelsesværdigt, hvor omfattende evalueringen under dette punkt er – eller sagt med andre ord, hvor mange forskellige evalueringskriterier, der indgår i beskrivelsen. Først evalueres han på det sociale, hvor det fremhæves, at han fungerer godt både i klassen som helhed og i drengegruppen. Hernæst vurderes Malthes indre dispositioner med udtalelsen om, at han er målrettet og ved, hvad han vil, hvorefter evalueringen retter sig mod hans fremtid med henvisning til en kommende gymnasial uddannelse. Sidstnævnte kobles videre dels til et kompetenceorienteret kriterie, der handler om Malthes gode arbejdsindsats og endelig mod et mere præstationsorienteret kriterie, der handler om hans faglige niveau, der tilsyneladende er godt. Selvom det indledende punkt i elevplanen hedder 'social og personlig udvikling', indgår der altså også en faglig vurdering, og såvel denne som vurderingen af Malthes sociale og personlige kompetencer indgår som en del af vurderingen af, om han er egnet for gymnasiet.

Efter den indledende vurdering opstilles et forslag til et fremtidigt mål for Malthe, som går på, at han skal udnytte sit potentiale optimalt. På trods af den positive beskrivelse af såvel hans faglige niveau som af hans arbejdsindsats og målrettethed, udnytter han tilsyneladende ikke sit potentiale optimalt – i hvert fald ikke i forbindelse med selvstændigt arbejde og gruppearbejde i skoletiden.

I Malthes tilfælde er der ikke foretaget nogen særlige tiltag og evalueringen bevæger sig fra det opstillede mål over i vurderinger indenfor de enkelte fag. Som nævnt, tages der her udgangspunkt i en række på forhånd opstillede evalueringskriterier, der i første omgang omhandler kompetenceorienterede og mere usynlige kriterier og derefter præstationsorienterede eller mere synlige kriterier. Dog er det under kriteriet 'samarbejde' interessant at bemærke, hvordan det at være god til at samarbejde kobles til det at tage ansvar for de Fælles Mål. Således kobles et kompetenceorienteret kriterie, der handler om elevens evner til at samarbejde her sammen med et mere præstationsorienteret kriterie, der handler om at leve op til nogle 'ydre' standarder for, hvad en elev i 9. klasse forventes at kunne fagligt. Opnåelsen af de faglige Fælles Mål bliver altså bl.a. evalueret som et spørgsmål om elevernes *evne* eller *vilje* til at tage ansvar for disse mål. Da kriteriet ligger under kategorien samarbejde, må det formodes, at dette ansvar skal tages sammen med læreren og de andre elever i klassen, men den enkelte elev vurderes altså på dennes individuelle evne og/eller vilje til at påtage sig dette ansvar.

I forlængelse af de kompetenceorienterede kriterier tages der udgangspunkt i evalueringskriteriet 'præcision', der omhandler det at overholde aftaler, møde til tiden og medbringe sine bøger til timerne. Selvom der ikke her er tale om et fag-fagligt mål, må dette alligevel, i en Bernsteinsk optik, betegnes som værende præstationsorienteret, idet kriteriet handler om noget 'ydre', der er synligt for såvel eleven som for lærerne. Således vil både eleven og lærerne nemt kunne afgøre, om eleven lever op til det at overholde aftaler, møde til tiden og medbringe sine bøger. Endelig bevæger evalueringen sig i elevplanen over i det faglige standpunkt, hvor eleven vurderes med udgangspunkt i de faglige mål. Det beskrives ikke direkte i elevplanerne, hvilke mål, der egentlig er tale om, men da jeg taler med klassens lærere, forklarer de, at der er tale om Fælles Mål. I en Bernsteinsk optik tager den faglige del af evalueringerne i de enkelte fag således udgangspunkt i præstationsorienterede kriterier, hvor eleverne evalueres på deres ydre produkter/tekster i forhold til en ydre fastsat standard (Fælles Mål).

De fag-faglige kriterier varierer fra fag til fag. I fagene dansk, engelsk, tysk, historie og samfundsfag omhandler kriterierne primært de såvel skriftlige som mundtlige præstationer, og der lægges i forskelligt omfang vægt på det at læse, lytte, tale og skrive. I fagene fysik/kemi, biologi og geografi lægges der primært vægt dels på forståelsen af fagets teori og dels på fagets praktiske del, og i matematik hedder kriteriet simpelthen blot 'Fagligt standpunkt'. Til gengæld er matematiklæreren, som nævnt, den eneste af lærerne i elevplanerne på Dyssehøjskolen, der har valgt at udfylde feltet 'bemærkninger til den kommende periode'. Her beskrives Malthe som fagligt fremragende, og det konstateres at hans fremtid ser lys ud, når det gælder faget matematik. Endvidere fremhæves det, at pensum ikke er noget problem, samt at han er blevet god til at lave ekstraopgaver. Således ligger det her implicit, at Malthe ikke hidtil har været 'god nok' til at lave ekstraopgaver, hvorfor han netop ikke tidligere har udnyttet sit potentiale optimalt. Ud fra de præstationsorienterede kriterier er Malthe, som det fremgår, helt i top i matematik, dog lever han ikke helt op til det mere kompetenceorienterede kriterie, der handler om at udvise mere tålmodighed, når der er opgaver, der 'driller'. Ifølge lærerens vurdering, skal den tålmodighed dog nok komme med tiden.

Med få undtagelser evalueres Malthe i såvel de kompetenceorienterede som i de præstationsorienterede kriterier som liggende 'over middel' eller som værende 'fremragende'. Kun få steder – særligt i fysik/kemi og geografi – sniger der sig nogle 'middel' og 'under middel' vurderinger ind. Helt overordnet evalueres han således som en elev, der i stor udstrækning formår at leve op til så-

vel de fag-faglige og præstationsorienterede mål som til de mere kompetenceorienterede kriterier, der handler om at udvise interesse, at kunne samarbejde, at være aktiv osv.

Som fremhævet, karakteriseres Malthe af sine lærere som fagligt 'stærk', hvilket evalueringen også afspejler. Selvom der er steder, hvor han kan forbedre sig, formår han således helt overordnet at levere legitime tekster såvel indenfor de præstations- som indenfor de kompetenceorienterede kriterier. Tilsyneladende formår han altså både at identificere og effektuere det, der forventes af ham. Som i Caspers tilfælde afspejler Malthes elevplan således en idealelev.

Eleven Karina

På Dyssehøjskolen er det dog, som på Strandvigskolen, langt fra alle elever, der formår at leve op til det forventede, og for dem kommer evalueringen til at se helt anderledes ud. For som med Tilde og Casper at tydeliggøre, hvordan også elevplanerne på Dyssehøjskolen stiller forskellige betingelser til rådighed for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, inddrager jeg her eleven Karina. Da jeg allerede har vist elevplansskabelonen på Dyssehøjskolen med Malthe som eksempel, vil jeg ikke her indsætte skabelonen igen, men henvise til bilag 8 (Karinas elevplan) og her beskrive, hvordan evalueringen for Karina ser ud.

Karina er én af de elever, der karakteriseres som fagligt 'svag' af lærerne, og i modsætning til Malthe, formår hun på ingen måde at levere legitime tekster, hverken i relation til de kompetenceorienterede kriterier eller de præstationsorienterede. Af Karinas elevplan fremgår det, at hun har et meget stort fravær og ikke får lavet alle sine lektier og afleveret sine opgaver. Karina er blevet tildelt en ressource lærer, der er støtte til familien, og hun skal gennemgå en AKT-test, hvorefter der skal afholdes et opfølgende møde med hendes mor. Således er der i Karinas tilfælde sat forskellige tiltag i gang for, som det hedder i elevplanen, at forbedre hendes faglige og sociale status.

Med undtagelse af et enkelt 'middel' i engelsk skrivning består Karinas elevplan udelukkende af vurderingerne 'under middel' og 'uacceptabelt'. Af de i alt 61 kriterier er der således 1 'middel'-vurdering, 34 'under middel'-vurderinger og 26 'uacceptabelt'-vurderinger, der fordeler sig på både de kompetenceorienterede som på de mere præstationsorienterede kriterier.

Vender vi tilbage til de politiske intentioner med indførelsen af elevplanen, må man umiddelbart, som det også gjorde sig gældende i Tildes elevplan, sige, at denne lever op til intentionen om at lokalisere elevens faglige problemer

(Undervisningsministeriet 2006b). Som med Tilde kommer også Karinas elevplan dog mere til at bære præg af et særskilt fokus på alle hendes mangler, og i lighed med Tilde kommer det fremadrettede perspektiv for Karina til at handle om, at det er hende alene, der må arbejde med at forbedre sig selv på forskellige måder. Under status over social og personlig udvikling hedder det, at

Karina har et klart mål med henblik på, hvad hun skal efter 9. klasse. Hvis Karina skal kunne leve op til dette mål, kræver det, at Karina møder hver dag i skolen samt, at hun får lavet lektier/opgaver/afleveringer.

Og videre bliver forslaget til mål derfor, at hun skal

Komme i skole til tiden samt få lavet lektier/opgaver/afleveringer og være mere aktiv mundtligt.

Da det kun er matematiklæreren, der skriver bemærkninger i elevplanerne, er det derfor også kun i matematik, der indgår et fremadrettet perspektiv. Dette lyder

Karinas største problem er for meget fravær. Når hun er til stede, arbejder hun generelt ok (...). Det er dog stadig for svingende med arbejdsindsatsen. Det sidste halve år bør Karina være mere konstant i sit fremmøde og være super seriøs med det faglige arbejde. Hun har bedre evner, end hun umiddelbart viser.

Selvom der i det fremadrettede perspektiv for Karina ikke blot er tale om kompetenceorienterede og mere usynlige kriterier som det at blive mere stabil i sin arbejdsindsats og være 'super seriøs', men også om mere synlige kriterier som at lave sine lektier, aflevere sine opgaver og i det hele taget komme til timerne, peger hendes samlede elevplan på, at hun ikke kan effektivere det forventede. Tydeligvis er der nogle problemer både for Karina og i familien, der gør, at hun netop ikke kommer stabilt i skole og får lavet sit skolearbejde. Til trods for, at lærerne har haft blik for, at hun og hendes familie har brug for hjælp og støtte, individualiseres det fremadrettede perspektiv, og de fremadrettede handlinger kommer til at handle om, at Karina 'blot' skal begynde at gøre det, hun ikke hidtil har formået at gøre. En central pointe er således, at selvom der iværksættes foranstaltninger for Karina, individualiserer og lokali-

serer selve elevplanen både de aktuelle problemer og løsninger herpå, hos hende.

Eksemplerne med Karina og Malthe illustrerer, hvordan elevernes kompetencer, også på Dyssehøjskolen, kobles sammen med deres faglige præstationer, og at de kompetenceorienterede kriterier kommer til at stå som både forklaring og løsning på elevernes faglige niveau og udvikling. Også på Dyssehøjskolen individualiseres det fremadrettede perspektiv i elevplanerne hermed i høj grad for såvel de højt- som lavtpræsterende elever.

At ændre eller fortsætte sin adfærd

Analysen af de fire cases Tilde, Casper, Malthe og Karina illustrerer, hvordan der, på trods af de to skolars meget forskelligt udformede elevplansskabeloner, går flere af de samme mekanismer igen på tværs af skabelonerne. Der tegner sig således et billede af, at der i selve elevplanerne stilles nogle meget forskellige betingelser til de hhv. to lavtpræsterende elever og to højtpræsterende elever. Mens de to lavtpræsterende elever fordres at ændre deres adfærd og således begynde at effektuere mere engagement, seriøsitet og en mere stabil arbejdsindsats, skal de to højtpræsterende elever fortsætte med at effektuere de kompetencer, de så at sige allerede har afkodet. Dette billede gør sig dog ikke kun gældende for de fire her fremhævede elever, men illustrerer mønstre, der, som jeg vil underbygge det i det følgende, går igen hos de hhv. højt- og lavtpræsterende elever på tværs af de to skoler.

De følgende citater er uddrag fra de fremadrettede perspektiver i elevplanerne for tre elever, der er vurderet som fagligt lavtpræsterende. Oscar og Sara går på Dyssehøjskolen, mens Philip går på Strandvigskolen

Mål for Oscar:

Oscar vil gerne i gymnasiet. Hvis det skal kunne lade sig gøre efter 9. klasse, skal følgende være på plads: - Skal sørge for at møde udhvilet – Skal prioritere skolearbejdet mere end for nuværende (også i forhold til fritidsinteresser) – Skal være mere aktiv mundtligt – Skal sørge for at få afleveret alle opgaver.

Oscar skal skærpe koncentrationen i timerne. Herved vil hans faglige niveau også blive forbedret.

Sara: Social og personlig udvikling – status:

Sara fungerer godt i klassen og i pigegruppen men er en lidt forsigtig og tilbageholdende pige, når det gælder det faglige/ undervisningen.

Forslag til mål:

Tro på dig selv. Du kan godt!

Kommentarer i matematik:

Hvis Sara vil arbejde seriøst det sidste halve år, er jeg sikker på, at det faglige niveau kan hæves betragteligt. Hun har lige vist, at hun har større evner, end hun tror. På med arbejdshandskerne. Der er nu, vi rykker.

Philip:

Dansk – mål:

Deltage aktivt i alle timer! Få styr på de staveregler, der endnu ikke er på plads! Huske at sætte læseformål for alle tekster!

Dansk – handling:

Philip skal være aktivt deltagende i undervisningen. Være meget opmærksom, når vi gennemgår de staveregler, som falder ham svære og have fokus på især nutids r/ikke nutids r og sammensatte/ikke sammensatte ord. Sætte læseformål for tekster, inden de læses.

Tysk – mål:

Philip skal komme ud af busken og sige mere i timerne.

Tysk – handling:

Du skal på eget initiativ række hånden op og komme med svar og spørgsmål, hvis der er noget, du er usikker på.

Geografi:

Philip deltager sjældent aktivt og konstruktivt i timerne, hvilket betyder, at han ikke fremviser et tilfredsstillende fagligt niveau.

Gennem de ovenstående citater fremgår det, hvordan det for de lavtpræsterende elever gælder, at der fordres nogle adfærdsændringer, hvis de skal kunne fremvise et tilfredsstillende fagligt niveau. Og igen træder det frem, hvordan forklaringen og løsningen på deres utilfredsstillende faglige præstationer netop individualiseres gennem den stærke orientering mod deres kompetencer, eller sagt med andre ord mod deres manglende udvisning af den 'rette' adfærd.

Førend Oscar kan komme i gymnasiet og førend hans faglige niveau kan blive bedre, må han altså arbejde med sin adfærd – han skal blive bedre til at priori-

tere sit skolearbejde, han skal være mere mundtligt aktiv, og han skal blive mere koncentreret. Sara skal blive mindre forsigtig og tilbageholdende og begynde at tro på sig selv, og hvis hun *vil* begynde at arbejde seriøst, vil hendes faglige niveau formentlig forbedres. Og Philip skal i lighed med de to andre elever begynde at deltage mere aktivt og konstruktivt – bl.a. ved på eget initiativ at række hånden op og 'komme ud af busken', som det hedder i elevplanen. Ser man på det fremadrettede perspektiv for Philip i dansk er det stort set enslydende med det for Tilde. Selvom der indgår mere synlige kriterier som det at arbejde med læseformål og staveregler, fordres det altså igen, at det er Philip, der skal *få styr på* disse faglige forhold ved bl.a. at blive mere *opmærksom*.

Som illustreret gennem den hidtidige analyse, er det nogle særlige kompetencer, der fungerer som evalueringskriterier for såvel de højt- som for de lavtpræsterende elever – såsom evnen til at koncentrere sig og være engageret, herunder at være stabil i sin arbejdsindsats og holde fokus. Særligt fremtrædende er dog fordringen om at være mundtligt aktiv i timerne. En central pointe træder her frem, når man ser på Tilde, Karina, Oscar, Sara og Philip, der alle vurderes som lavtpræsterende – nemlig hvor vanskeligt det tilsyneladende er at være en mere tilbageholdende elev, der af forskellige årsager ikke har lyst til eller formår at sige ret meget i undervisningen. Sagt med andre ord, synes en særlig pædagogisk kode at gøre sig gældende på tværs af de to skoler – en kode, hvor der ikke levnes megen plads til de elever, der ikke formår at deltage aktivt mundtligt, og hvor det at være stille eller tilbageholdende bliver lig med ikke at præstere tilfredsstillende fagligt. I relation til det at være mundtligt aktiv, er det ligeledes gennemgående, at det, som her eksemplificeret ved Philip, forventes at eleverne selv skal tage initiativ til at svare og spørge i timerne.

De følgende eksempler underbygger, hvordan det at fortsætte den 'gode' adfærd er et gennemgående træk i de højtpræsterende elevers elevplaner. Kristian og Lotte går på Dyssehøjskolen, mens Karla og Theis går på Strandvigsskolen

Mål for **Kristian**:

Fortsætte den gode arbejdsstil – Have fokus på fejltyper i skriftlige opgaver/ retskrivning – Udnytte tiden optimalt, når han arbejder i grupper/ alene i skoletiden.

Fortsætter Kristian med samme engagement, går han en god fremtid i møde.

Mål for Lotte:

Fortsæt den gode arbejdsstil og hold standarden hele vejen igennem.

Karla - Matematik

Mål: Karla skal fortsætte med at være aktiv og deltagende og blive ved med at udvikle sit faglige sprog

Handling: Fortsætte det gode arbejde.

Theis – Dansk

Mål: Fortsætte med at deltage aktivt i alle timer! Huske at sætte læseformål for alle tekster!

*Handling: Theis skal fortsætte sin positive indstilling til faget og fortsætte med at være aktivt deltagende i undervisningen og bidrage med den viden, han besidder.
Sætte læseformål for tekster, inden de læses.*

Som de ovenstående eksempler fra såvel de højt- som lavtpræsterende elevers elevplaner viser, sættes der nogle afgørende forskellige betingelser op for de to grupper af elever, når det handler om mulighederne for at afkode og hermed imødekomme det forventede. En væsentlig pointe, jeg i forlængelse heraf vil fremhæve, er, hvordan evalueringen i elevplanerne rent faktisk synes at være med til at *reproducere* de allerede eksisterende faglige og kompetencemæssige forskelle mellem eleverne frem for, som politisk intenderet, at reducere dette skel.

Det paradoksale i, at de lavtpræsterende elever skal begynde at effektuere noget, de hidtil ikke har formået at effektuere, mens de højtpræsterende elever omvendt 'blot' skal fortsætte med det de, så at sige, allerede formår at effektuere, bliver ikke mindst tydeligt, når man ser på vurderingerne af elevernes fremtidige uddannelsesvalg. Som bekendt, har elevplanerne i udskolingen til formål at vejlede - eller med skolereformen at vurdere - elevernes uddannelsesparathed. Selvom jeg allerede har vist, hvordan der stilles forskellige betingelser for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, inddrages det følgende tema, fordi det illustrerer, hvordan disse betingelser også har betydning for sorteringen af elever til fremtidig uddannelse. Da det, som nævnt, kun er i elevplanerne på Dyssehøjskolen, at elevernes fremadrettede uddannelsesvalg indgår eksplicit, er det, i det følgende denne skoles elevplaner, der tages udgangspunkt i.

Sortering til fremtidig uddannelse

En stor del af eleverne fra 9. klasse på Dyssehøjskolen vil, som illustreret ved Oscar, gerne i gymnasiet efter 9. klasse. Derfor er det også primært denne mulighed, der berøres i såvel elevplanerne som ved samtalerne. For de lavtpræsterende er det dog gennemgående, at en adfærdsændring, som vejen mod en forbedring af deres faglige niveau, ses som forudsætningen for, at de kan opnå dette ønske. De følgende eksempler understreger denne tendens

Hvis Frederik skal i gymnasiet efter 9. klasse, som han ønsker, skal han (...) komme til alle timer, også fysik! – Aflevere til tiden og hele opgaven (ikke kun noget af den).

Willads vil gerne i gymnasiet efter 9. klasse, men med det nuværende faglige niveau og faglige indsats, kan det blive meget vanskeligt for Willads at blive optaget på en gymnasial uddannelse.

Pernille har været for inaktiv, især mundtligt, i forhold til ultimo 8. klasse. Hvis Pernille skal kunne søge ind på en gymnasial uddannelse, skal hun være mere aktiv.

De lavtpræsterende elever ansøres til at måtte foretage nogle adfærdsændringer, der både handler om det at komme til timerne og aflevere opgaver, om for Willads at gøre en større indsats i forhold til det faglige, og om for Pernille at blive mere aktiv. Willads efterlades dog ikke blot med opfordringen til at gøre en større indsats, men simpelthen med en konstatering af, at han med sit faglige niveau vil have meget svært ved at blive optaget på gymnasiet.

De følgende eksempler stammer fra tre højtpræsterende elevers elevplaner

Kristian fungerer rigtig godt i klassen og i drengegruppen. Han er meget målrettet og med den nuværende arbejdsindsats og faglighed, bliver det ikke noget problem for Kristian at komme ind på en gymnasial uddannelse, som han ønsker.

Christine fungerer godt i pigegruppen og klassen. Hun er en fornuftig, høflig og målrettet pige, der gerne vil i gymnasiet efter 9. klasse. Det er, med den nuværende arbejdsindsats og faglighed, ikke noget problem.

Morten fungerer godt i drengegruppen og klassen. Han er imødekommende og målrettet m.h.t. hvad han skal efter 9. klasse. Med det nuværende faglige standpunkt samt den nuværende arbejdsindsats, kan Morten uden problemer søge en gymnasial uddannelse.

Mens de lavtpræsterende elever må ændre adfærd for at vurderes egnede for gymnasiet, udviser de højtpræsterende elever omvendt allerede en adfærd, der ifølge lærernes vurdering, gør dem gymnasieegne. Særligt i udtalelserne til de højtpræsterende elever fremgår det, hvad der regnes som en 'passende' adfærd i forhold til at gå i gymnasiet. De tre elever formår således alle at udvise en tilstrækkelig målrettethed, arbejdsindsats og motivation - kompetencer der, som tidligere illustreret, er helt gennemgående evalueringskriterier i elevplanerne på begge skoler.

Som det hedder i Bekendtgørelsen om elevplaner fra 2009 skal elev- og uddannelsesplanen bidrage til, *at eleven træffer valg om skole- og/eller uddannelsesforløb efter 9. klassetrin* (§7, stk. 2), og senere at eleven med udgangspunkt i evalueringen skal modtage *en vejledning om valg af uddannelse og erhverv, der er afpasset efter elevens forudsætninger* (§8, stk. 2). Dyssehøjskolens elevplaner kan, på trods af de lidt kortfattede udtalelser, siges at leve op til de ovenstående forskrifter. Dog synes den intenderede vejledning om valg af uddannelse ligeledes at være med til at *reproducere* forskelle mellem eleverne. Sagt med andre ord, sorteres eleverne efter deres evne til at effektuere det forventede: 'Fortsæt det gode arbejde og du er klar til gymnasiet' eller omvendt 'Ændr din adfærd, eller du kan ikke komme i gymnasiet'. Dem, der i forvejen har svært ved at afkode og effektuere det forventede sorteres således fra, mens de elever, der omvendt har let ved det, så at sige sorteres til.

Der er som sådan ikke noget besynderligt ved, at de elever, hvis faglige niveau er højt, og som udviser målrettethed og engagement, i højere grad vurderes som egnede for gymnasiet end de elever, der omvendt ikke leverer legitime tekster hverken fagligt eller adfærdsmæssigt. Problematisk synes det dog at være, at den evaluering, der ifølge Bekendtgørelsen 2009 *skal danne grundlag for tilrettelæggelsen af den enkelte elevs undervisnings- og vejledningsaktiviteter på 8. og 9. klassetrin* (§8), individualiseres og mere end at være vejledende får karakter af nærmest trussels-agtige konstateringer: *Hvis ikke, du gør sådan og sådan, så...*

Med Undervisningsministeriets beskrivelse af den nye forenklede elevplan, er ordlyden ændret til, at elevplanen skal indeholde *en vurdering af, om eleven har de nødvendige sociale og personlige forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse efter 9. klasse og for at gennemføre uddannelsen* (Undervisningsministeriet 2016a). Med denne ændring er der således lagt op til, at der frem for en *vejledning* om videre

uddannelse skal være tale om en *vurdering*, der netop koncentrerer sig om elevens sociale og personlige forudsætninger. Ændringen kan således sige at accentuere de ovenstående pointer i relation til uddannelsesparathedsvurderingen i den forenklede elevplan, idet det nu understreges, at elevplanen primært skal fokusere på de kompetenceorienterede kriterier i vurderingen af den enkelte elev. De elever, der ikke formår at fremvise den 'rette' adfærd efterlades således med en langt større identificerings- og effektueringsopgave end de elever, der omvendt formår dette. I relation hertil lægger ændringen i ordlyden fra vejledning til vurdering op til en øget individualisering, hvor eleven igen stilles som mere eller mindre eneansvarlig for at imødekomme de forventede kriterier. Uanset, at elevplanerne på Dyssehøjskolen allerede før den ændrede ordlyd helt overvejende fokuserer på elevernes adfærd, understreger ændringen min påpegning af, hvordan de kompetenceorienterede kriterier får en markant betydning for sorteringen af eleverne.

Udnyt dit potentiale!

På trods af, at det fremadrettede perspektiv for de elever, der vurderes som højtpresterende i stor udstrækning handler om at fortsætte den 'gode' adfærd, er det dog ikke på alle områder, at disse elever leverer fuldt ud legitime tekster. Også hos flere af de højtpresterende elever, fordres det, at de skal øge deres arbejdsindsats, hvilket især knyttes til spørgsmålet om, at de skal *udnytte deres potentiale* til fulde. Som illustreret ved Malthe er det således opstillet som et fremadrettet mål for ham, at han skal udnytte sit potentiale optimalt. Dette mål går igen hos flere af de højtpresterende elever – især på Dyssehøjskolen, men også på Strandvigskolen er det gennemgående, at selvom eleverne præsterer fagligt godt, er det ofte ikke helt godt nok alligevel. De følgende eksempler illustrerer denne tendens. Peter og Lotte går på Dyssehøjskolen, mens Luna går på Strandvigskolen

Peter har fremragende matematiske evner. Fagligt ligger han helt i top. Arbejdsindsatsen er i timerne således, at lektierne bliver lavet, men så ikke så meget mere. Her på det seneste er han dog blevet bedre til tage imod ekstramateriale med lidt større udfordringer. Store vanskeligheder er dog stadig ikke så sjove. Han kan ikke lide at bruge flere timer på en opgave.

Lotte er god til matematik. Hun arbejder fornuftigt i timerne, men så heller ikke mere end det. Med en ekstra seriøs indsats det sidste halve år, vil Lotte kunne forbedre sit niveau (...).

Luna er meget fint med i tysk. Hendes fremlæggelser viser, at hun har styr på mange tyske regler. Hun har en fin udtale. (...). Ved Lunas sidste fremlæggelse var jeg lidt utilfreds, da hun havde for meget fokus på det sikre og tidligere fremlagte stof. Luna er på et niveau, hvor hun sagtens kan præstere mere.

Selvom man arbejder fornuftigt i timerne, har et højt fagligt niveau og laver sine lektier, skal der altså en ekstra indsats til, der handler om, som elev at have lyst til at tage imod udfordringer eller ligefrem vanskeligheder – fx ved at tage imod ekstraopgaver, at bruge lang tid på de stillede opgaver og/eller ved at bevæge sig udover det, der er sikkert stof, som det hedder hos Luna. Også for de højtpresterende elever sættes der altså gennem elevplanerne nogle særlige betingelser, der sideløbende med det at skulle fortsætte den gode indsats, også handler om at skulle have *lyst til* eller i hvert fald være *villige* til at yde en ekstra indsats, bevæge sig ud på usikker grund, eller sagt med Krejslers (2007) ord, at ville forbedre sig selv kontinuerligt som led i et neoliberalt projekt. Selvom det for de højtpresterende elever er gennemgående, at de skal fortsætte med at effektuere noget allerede afkodet, fordres der altså også nogle særlige afkodningskompetencer hos disse elever, der handler om at udnytte deres potentiale til fulde. Grundlæggende mødes de højtpresterende elever her med positive forventninger – lærerne ser, at de *har* et potentiale og ønsker, at de skal udnytte dette så meget som muligt. Det, at udnyttelsen af dette potentiale knyttes til et spørgsmål om lyst eller villighed hos eleverne, medfører dog igen en stærk individualisering af det fremadrettede perspektiv i elevplanerne, hvor det bliver op til eleverne selv at fremane de ønskede kompetencer.

Selvom det helt overordnede billede i mit empiriske materiale er, at der for de højtpresterende elever stilles betingelser, der er lettere at imødekomme, end der gør for de lavtpresterende elever, rejser den ovenstående illustration nogle centrale spørgsmål. For det første - hvor meget, der egentlig skal til, før eleverne, så at sige, præsterer godt nok, eller om det overhovedet er muligt nogensinde at præstere godt nok? Og for det andet - om vi i skolen eller i samfundet mere bredt kan eller skal forvente, at børn og helt unge mennesker kontinuerligt skal søge at forbedre sig selv – fagligt og personligt? Min hensigt er ikke entydigt at besvare disse spørgsmål, men gennem de følgende analyser at belyse betydningerne af optimeringsdiskursen for de hhv. højt- og lavtpresterende elever.

Opsamling af foreløbige analytiske pointer

Jeg har gennem den hidtidige analyse af selve de skriftlige elevplaner fremhævet særligt tre pointer, der går på tværs af de to skoler, men som også går på tværs af hinanden og således må betragtes som sammenhængende.

For det første har jeg vist, hvordan rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner udmønter sig i et stærkt fokus på elevernes adfærd og kompetencer. Om end dette perspektiv går igen i flere af de i kapitel 3 fremhævede studier, bidrager min foreløbige analyse ved at vise, hvordan dette fokus dog knyttes stærkt sammen med elevernes faglige præstationer og således, hvordan elevernes adfærd ofte ses som såvel forklaring, som løsning på deres faglige niveau. I lighed med flere af de Foucauldianske studier på feltet viser jeg i relation til ovenstående, hvordan elevplanen som styringsteknologi fordrer en høj grad af selvstyring hos eleverne og en ansvarliggørelse for egen læring og elevhed, som Kofoed (2007) udtrykker det. Med min illustration af, hvordan elevernes adfærd og personlige kompetencer knyttes sammen med deres faglige præstationer, viser jeg dog, hvordan ansvaret for hhv. egen læring og ansvaret for egen elevhed, for nu at bruge Kofoeds begreb, ikke træder frem som to forskellige eller adskilte fænomener, men derimod er tæt forbundne i praksis omkring elevplanen, så det, som elev at tage ansvar for egen læring, så at sige, bliver lig med det at tage ansvar for egen elevhed. Hermed kan man, som Krejsler (2007) gør det, tale om, at distinktionen mellem de personlige og de faglige kompetencer utydeliggøres.

For det andet har jeg, i lighed med tidligere studier (fx Andreasson 2007; Andreasson & Carlsson 2009; Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015; Krejsler 2007; Larsen 2010), vist, hvordan elevplanen individualiserer evalueringen, således at såvel eventuelle vanskeligheder som 'styrker' placeres hos den enkelte elev. Med mit differentieringsperspektiv har jeg dog, som et bidrag til de tidligere studier, vist, hvordan den stærke individualiseringstendens ikke bare træder frem på samme måde for *alle* elever, men derimod stiller nogle meget forskellige betingelser til rådighed for hhv. de højt- og lavtpræsterende elever, hvor der af sidstnævnte gruppe kræves mere omfattende adfærdsændringer, og som følge heraf også langt større afkodningskompetencer. Dette synes at medføre en tilsyneladende reproduktion af forskelle mellem de to grupper af elever – ikke mindst i relation til deres fremtidige uddannelsesvalg.

Og for det tredje har jeg i relation til de ovenstående pointer illustreret, hvordan elevernes evne til at udvise de 'rette' kompetencer er særdeles afgørende for, om de vurderes som fagligt dygtige eller ej. Mens det især at være stille eller tilbageholdende problematiseres og i flere tilfælde bliver lig med det ikke at præstere fagligt tilfredsstillende, sættes der omvendt lighedstegn mellem det at være aktivt deltagende, fokuseret, motiveret osv. og det at præstere godt fagligt.

Særligt i forhold til den først fremhævede pointe rejser et centralt spørgsmål sig – nemlig om den sammenblanding af præstations- og kompetenceorienterede kriterier, jeg har fremhævet i de præsenterede elevplaner, overhovedet er et nyt fænomen i skolens evaluering af eleverne? Således kan man argumentere for, at det – i hvert fald i et vist omfang – altid har været sådan, at lærere har set kompetencer som fx motivation, engagement og koncentrationsevne som årsagen til elevernes faglige præstationer, og som forudsætning for, hvor meget de enkelte elever videre kunne lære? Når dette er sagt, vil jeg dog, som illustreret i kapitel 2, argumentere for, at der siden 1980'erne *er* kommet øget fokus på elevernes ansvar for egen læring – herunder på deres motivation for og villighed til at lære – med en øget psykologisering af elevernes kompetencer til følge. Jeg vil i tredje analysedel uddybe dette argument ved at vise, hvordan det øgede fokus på elevernes kompetencer, i min optik, også hænger sammen med de senere års øgede fokus på elevernes faglige præstationer. Dog vil jeg her fremhæve, hvordan sammenblandingen af elevernes præstationer og kompetencer, lige netop i relation til elevplanen, får nogle særlige betydninger, der, som illustreret, knytter sig til spørgsmålet om det fremadrettede perspektiv for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Selvom der gennem skolens historie altid har eksisteret evaluering af eleverne i forskellige former, vil jeg således argumentere for, at det nye ved elevplanen som evalueringsværktøj bl.a. består i det meget *eksplicite* fokus på elevernes fremadrettede læring, herunder på lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, hvorfor sammenblandingen af elevernes præstationer og kompetencer derfor også får en mere eksplicit eller markant betydning i forhold til dette læringsfokus. Dette vil jeg uddybe i det følgende.

En udgrænsning af undervisningens og andre konteksters betydning

Når det fremadrettede perspektiv individualiseres i de skriftlige elevplaner, synes dette ikke kun at hænge sammen med det udprægede fokus på elever-

nes kompetencer, men med, at disse tilsyneladende betragtes som nogle i individet 'iboende'. Som fremhævet i kapitel 4, anfører Bernstein netop, hvordan de indre dispositioner eller kompetencer anses som værende fællesmenneskelige, hvorfor udvisningen af disse kompetencer ofte knyttes til elevernes personlighedsudvikling. Uden hermed at have til hensigt blot at bekræfte Bernsteins teori, synes ovenstående forståelse at træde klart frem i rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner på begge skoler. Dette kommer særligt til udtryk ved forståelser af, at det er op til eleverne selv at være motiverede, koncentrerede, aktive osv. Frem for at betragte disse kompetencer som størrelser, der er afhængige eksempelvis af undervisningen, af de konkrete læringsituationer eller af det sociale fællesskab, eleverne indgår i, bliver de i stedet til 'iboende' størrelser eller sagt med andre ord; til kompetencer, som findes *inden i* eleverne, og som de kan finde frem, hvis de vel at mærke *vil*. Dette udgør en væsentlig pointe i relation til den politiske intention om elevplanen som et værktøj, der skal styrke lærernes tilrettelæggelse af undervisningen. At fænomener som motivation, koncentration, stabilitet men også eksempelvis tilbageholdenhed og forsigtighed anskues som udtryk for mangler eller styrker *hos* eleverne, og som fænomener de selv kan *beslutte* sig for at udfolde eller lægge fra sig, synes således at udgrænse såvel undervisningens betydning som lærernes rolle i selve elevplanerne, hvilket der også peges på i den svenske forskning (Andreasson, Carlsson & Dovemark 2015: 217). Ikke blot udgrænses betydningen af undervisningen, lærerne og den konkrete læringskontekst i relation til elevernes faglige præstationer – den udgrænses også i forhold til elevernes *muligheder* for at engagere og koncentrere sig, eller for omvendt at udvise mindre tilbageholdenhed og forsigtighed. Sagt med andre ord, udgrænses de kontekstuelle forhold omkring eleven, og det anskues tilsyneladende ikke som en del af lærernes opgave at prøve at motivere eleverne eller at skabe rammer for, at de mere stille elever kan komme mere til orde. Kousholt (2011) fremhæver en lignende pointe, når hun påpeger, at skolens forskellige evalueringsredskaber har en tendens til at adskille det fag-faglige fra elevernes sociale positioner i rummet. Om end jeg i modsætning til Kousholt mener, at de sociale og ikke mindst de såkaldt personlige kompetencer knyttes sammen med de fag-faglige eller præstationsorienterede kriterier – i hvert fald på det individuelle plan, synes det også i mit studie at være tilfældet, at det sociale fællesskab i klassen og herunder de enkelte elevers placering heri, ikke er noget, der forstås som en del af deres forudsætninger for eksempelvis det at præstere fagligt. Primært på Dyssehøjskolen nævnes elevernes sociale status i elevplanerne, men igen er der mere tale om en individuel vur-

dering af deres deltagelse i enten drenge- eller pigegruppen, fremfor noget, der knyttes til deres forudsætninger for at indgå i skolens praksisser.

Med ovenstående er det ikke min intention at påstå, at lærerne ikke i deres hverdagslige praksis i klassen søger at motivere eleverne og/eller skabe et godt miljø i klassen. Den måde hvorpå, eleverne evalueres i elevplanerne lægger dog ikke umiddelbart op til, at hverken undervisningen, lærernes rolle eller andre kontekstuelle forhold omkring eleven står til diskussion. Om og i så fald hvordan mulighederne for debat af disse forhold er, vil jeg vende yderligere tilbage til i anden analysedel. Her vil jeg dog understrege, at den måde hvorpå kravet om elevplaner rekontekstualiseres i selve planerne, hvor elevernes kompetencer på den ene side betragtes som 'iboende' størrelser og samtidig som knyttet stærkt sammen med elevernes mere faglige præstationer, nærmere synes at virke *kontraproduktivt* end produktiv i relation til den politiske intention om, gennem elevplanerne, at skabe større refleksion omkring tilrettelæggelsen af undervisningen for den enkelte elev.

Vender vi i relation hertil tilbage til det i indledningen fremhævede formål med elevplanen, nemlig det at denne på den ene side skal sikre, at faglige problemer opdages i tide og på den anden, at dygtige elever (som det udtrykkes) bliver stimuleret efter behov, bliver den tilsyneladende udgrænsning af undervisningens betydning ikke mindre relevant. I de lavtpræsterende elevers elevplan træder det klart frem, at lærerne i allerhøjeste grad har fokus på deres faglige problemer. Dette fokus kommer dog i højere grad til at centrere omkring en udpensling af deres mangler, fremfor, som det er den politiske intention, at understøtte den videre tilrettelæggelse af undervisningen. Omvendt kan man i de højtpræsterende elevers planer tale om en udpensling af deres såvel præstations- som kompetenceorienterede styrker. Disse styrker individualiseres dog i lighed med manglerne i en grad, så heller ikke de højtpræsterendes elevplaner umiddelbart synes at knytte sig til undervisningens tilrettelæggelse eller til drøftelser af, hvordan eleverne gennem undervisningen kan blive yderligere fagligt stimuleret eller udfordret. Derimod fremhæves det, at disse elever *selv* skal sørge for at udfordre sig selv.

Ovenstående knytter sig igen til spørgsmålet om, hvorvidt det stærke fokus på elevernes kompetencer er et nyere fænomen eller ej? På baggrund af min hidtidige analyse samt mit møde med elevplaner mere overordnet, vil jeg argumentere for, at elevplanen i hvert fald er med til at ekspliciterer elevernes kompetencer eller mangel på samme på en mere markant måde end tidligere set. Selvom der også tidligere i skolens historie er foretaget skriftlige udtalel-

ser af elever, indebærer elevplanen, i min optik, således en stærkere *udpensling* af elevernes mangler og styrker - en udpensling, der muligvis knytter sig til det, af Hermann (2003) fremhævede, øgede fokus på elevernes personlighed op gennem 1990'erne.

Blandingen af præstations- og kompetenceorienterede kriterier rejser et andet centralt spørgsmål om, hvad der overhovedet kan betegnes som en hhv. synlig eller usynlig pædagogik? Dette spørgsmål knytter sig dels til de politiske og i visse forskningsmæssige kredse udbredte forestillinger om synlighed som vejen til en højnelse af såvel højt- som lavtpræsterende elevers faglige niveau og udbytte, og dels til Bernsteins teoretiske begreber om synlighed og usynlighed. I det følgende vil jeg primært forholde mig til dette spørgsmål i relation til Bernsteins beskrivelse af den synlige og usynlige pædagogik ved bl.a. at illustrere, hvordan analyserne af mit empiriske materiale åbner op for nuanceringer heraf.

Synligt eller usynligt?

Som fremhævet i kapitel 4, har jeg fundet Bernsteins analytiske skelnen mellem præstations- og kompetencemodeller særdeles befordrende for analysen af de pædagogiske praksisser omkring elevplanen samt de betingelser, disse praksisser rummer for eleverne. Sagt med andre ord, har det analytiske skel mellem præstations- og kompetencemodeller således gjort det muligt at fremanalysere karakteren af de evalueringskriterier, der gør sig gældende i elevplanerne, samt hvordan disse hver især udmønter sig for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. På samme tid er det også netop Bernsteins skelnen mellem disse former for modeller eller pædagogikker, der har gjort det muligt at vise, hvordan det præstations- og kompetenceorienterede *blander* sig med hinanden i den pædagogiske praksis omkring elevplanerne, og hvordan denne sammenblanding sætter nogle særlige betingelser for det fremadrettede perspektiv i elevplanerne – både for eleverne mere generelt og for de hhv. højt- og lavtpræsterende mere specifikt.

Mens det analytiske skel således på den ene side gør det muligt at vise sammenblandingen af modeller eller pædagogikker i mit empiriske materiale, taler den fremanalyserede sammenblanding dog samtidig tilbage til det selvsamme analytiske skel ved at illustrere, hvor vanskeligt det er at tale om enten præstations- eller kompetencemodeller eller om enten synlige eller usynlige pædagogikker. I det følgende vil jeg anskueliggøre, hvordan mit empiriske materiale

og analyserne heraf således også kalder på diskussioner og mulige nuanceringer af Bernsteins teoretiske begreber.

Bernstein sætter, som bekendt, lighedstegn mellem det, han betegner som kompetencemodeller og den usynlige pædagogik og omvendt mellem det, han betegner som præstationsmodeller og den synlige pædagogik. Bernstein gør dog selv opmærksom på, at der sjældent er tale om rene former for enten synlige eller usynlige pædagogikker, og hvordan den usynlige pædagogik som oftest er indlejret i en synlig pædagogik (Bernstein 2001: 114).

Dette gør sig i høj grad gældende i analysen af de skriftlige elevplaner, hvor det kompetenceorienterede og det hermed – i Bernsteins optik – usynlige, netop ofte ses som midlet til at nå det præstationsorienterede og hermed i Bernsteins optik, det synlige. Til trods herfor og til trods for Bernsteins pointering af, at de synlige og usynlige pædagogikker ofte blander sig med hinanden, danner min hidtidige analyse alligevel baggrund for at nuancere det analytiske skel, hvor det kompetenceorienterede forstås som udtryk for en usynlig pædagogik, og hvor det præstationsorienterede omvendt ses som udtryk for en synlig pædagogik. Således har jeg gennem analysen vist, hvordan skriftliggørelsen i elevplanerne medfører, at såvel de præstations- som de mere kompetenceorienterede kriterier, til trods for den analytiske skelen mellem synlige og usynlige kriterier, kan siges at blive *synlige* i den forstand, at eleverne bliver gjort opmærksomme på, hvad der forventes af dem. Samtidig har jeg dog også vist, hvordan både de præstations- som de kompetenceorienterede kriterier som oftest må betegnes som *usynlige* – dels fordi de præstationsorienterede kriterier ofte ikke ekspliciteres på en måde, så det fremgår, hvad disse konkret betyder – og dels fordi vejen til at imødekomme disse kriterier er præget af uigennemskuelighed. Den uigennemskuelighed, der i stor udstrækning er kendetegnende for elevernes muligheder for at imødekomme de – i en Bernsteinsk optik – synlige kriterier, knytter sig, som illustreret, til det forhold, at vejen til at imødekomme de præstationsorienterede mål ofte kobles stærkt sammen med elevernes evne til at udvise de 'rette' kompetencer. Også i relation hertil kalder analysen af de skriftlige elevplaner på nogle nuanceringer af Bernsteins reception af hhv. synlige og usynlige pædagogikker. Således beskriver Bernstein, hvordan modtagerne i en synlig pædagogik vurderes på deres ydre produkter/tekster, mens de i en usynlig pædagogik vurderes på deres indre kompetencer/dispositioner. Og ligeledes beskriver han præstationsmodellen, som kendetegnet ved et fokus på det, der mangler ved modtagerens produkter, mens der i kompetencemodellen omvendt er fokus på det,

der er til stede ved modtagerens frembringelser. Et fremtrædende og også gennemgående eksempel fra det empiriske materiale, der åbner op for en nuancering af ovenstående reception er således, hvordan manglen på de rette kompetencer bliver lig med det ikke at præstere godt fagligt – eller sagt med andre ord, at de faglige præstationer ses som mangelfulde (det synlige), fordi elevernes kompetencer også er mangelfulde (det usynlige) – jf. eksempelvis det tidligere fremhævede eksempel med Philip

Philip deltager sjældent aktivt og konstruktivt i timerne, hvilket betyder, at han ikke fremviser et tilfredsstillende fagligt niveau.

De meget tydelige sammenblandinger af det præstations- og kompetenceorienterede, som jeg har illustreret gennem analysen, medfører således på den ene side, at eleverne *også* vurderes på deres indre dispositioner i det, Bernstein ville betegne som en synlig pædagogisk kontekst og på den anden side, at også det kompetenceorienterede i høj grad kommer til at handle om elevernes mangler – i hvert fald i relation til de lavtpræsterende elever. Da forklaringen på elevernes utilfredsstillende faglige præstationer ofte hentes i deres indre dispositioner, medfører dette således, at også det kompetenceorienterede kommer til at fokusere mere på det, der mangler end på det, der er til stede.

Det er dog ikke alene den stærke kobling mellem elevernes præstationer og kompetencer, der bidrager til uigennemskueligheden, men også det forhold, at mål og handling ofte sammenblandes i elevplanerne, hvilket også fremhæves af Andreasson (2007) og Hirsh (2011) i deres studier af elevplanen. Dette kommer mest eksplicit til udtryk i elevplanerne på Strandvigsolen, idet disse netop skelner mellem kategorierne mål og handling. Her er det således, som allerede eksemplificeret ved Tilde, Philip og Theis et mål for samtlige elever i danskfaget – kun med undtagelse af Casper – at de skal *Huske at sætte læseformål for alle tekster!* Og hos samtlige elever er handlingen til at nå dette mål, at de skal *Sætte læseformål for tekster, inden de læses.*

Målet og handlingen om at sætte læseformål er således fuldkommen sammenfaldende, og da ovenstående mål og handling står i alle elevplaner på nær én, tyder noget på, at det åbenbart er problematisk for eleverne at få sat formål op for deres læsning. Til trods herfor bliver det ikke konkretiseret, *hvordan* eleverne skal bære sig ad med at sætte disse læseformål.

Ovenstående eksempel viser således, hvordan det, der i en Bernsteinsk optik ville kategoriseres som et synligt evalueringskriterie i virkeligheden bliver usynligt, fordi det ikke i handlingsdelen konkretiseres, hvordan eleverne skal bære sig ad med at nå målet, derimod er handlingen blot en gentagelse af selvsamme mål.

Samme sammenkobling af mål og handling har vi ligeledes set gøre sig gældende i relation til de højtpræsterende elever, hvor målene i flere tilfælde handlede om, at eleverne skulle *'fortsætte med at være aktivt deltagende'* med handlinger som at *'fortsætte det gode arbejde'* eller *'fortsætte med at være aktivt deltagende i undervisningen'*. Eksemplet her illustrerer igen, hvordan sammenblandingen af det præstations- og kompetenceorienterede gør det vanskeligt at skelne mellem, hvad der egentlig kan betegnes som det ene eller det andet eller som synligt eller usynligt. I modsætning til i det foregående eksempel, er der således her tale om nogle kriterier, der i en Bernsteinsk optik umiddelbart ville betegnes som kompetenceorienterede og usynlige for eleverne men, som påpeget tidligere, er knyttet til eller, som Bernstein ville sige det, er indlejrede i en synlig pædagogik med fokus på elevernes faglige præstationer. Selvom målet og handlingerne igen er fuldkommen sammenfaldende, og selvom det heller ikke her konkretiseres, hvordan eleverne skal bære sig ad med at fortsætte det gode arbejde, kan det dog i dette tilfælde diskuteres, om der på trods af de kompetenceorienterede kriterier, ikke netop er tale om en vis synlighed, idet der er tale om at leve op til mål og handlinger, der allerede er effektuerede.

Som illustreret gennem analysen af de betingelser, der gennem elevplanerne sættes for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever – jf. eksempelvis Tilde og Casper, knytter synligheden af det fremadrettede perspektiv sig således ikke kun til karakteren af, om kriterierne er synlige eller usynlige i en Bernsteinsk forstand men også til, om kriterierne er nogle eleverne allerede har effektueret eller ej. Bernstein påpeger selv, hvordan vi godt kan være i besiddelse af identificeringsreglerne og dermed være i stand til at se, hvad der forventes af os, uden dog at være i stand til at effektuere det forventede. Ligeledes er Bernstein også selv opmærksom på, at alle elever ikke har de samme effektueringsmuligheder. Til trods herfor synes dette ikke at træde særligt tydeligt frem i hans operationalisering af begreberne om den synlige og usynlige pædagogik, hvor evalueringskriterierne, på trods af hans blik for sammenblandinger, overordnet set karakteriseres som enten synlige eller usynlige for *alle* elever. Bernsteins operationalisering af de to typer af pædagogikker skal, som beskrevet i kapitel 4, ses i sammenhæng med den tid og kontekst, hvori han udviklede sin teori. Bernsteins analytiske skel mellem synlige og usynlige pædagogikker, blev således udviklet for netop at vise, hvordan det engelske skolesystem gennem anvendelsen af mere usynlige pædagogikker i 1970'erne søgte at udligne reproduktionen af social klasse i skolen. Sagt med andre ord skal hans analytiske skel forstås som en måde at operationalisere overordnede og sideløbende pædagogiske tilgange i det engelske skolesystem. Bernsteins analytiske skel mellem synlige og usynlige pædagogikker er særdeles befordrende

for på den ene side at vise, hvordan det, i hans optik, synlige blander sig med det usynlige, men samtidig er det på den anden side også det, der åbner op for diskussioner af, hvad der egentlig kan betegnes som hhv. synligt eller usynligt. For at opsummere det ovenstående, mener jeg, på baggrund af mit empiriske materiale og den hidtidige analyse heraf, at kunne bidrage med nogle nuanceringer af Bernsteins teoretiske og analytiske skel.

Først har jeg således gennem analysen af elevplanerne vist, hvordan de anvendte evalueringskriterier og måden hvorpå disse sammenkobles, gør det meget vanskeligt at tale om enten præstations- eller kompetencemodeller eller om enten synlige eller usynlige pædagogikker – hvorfor jeg også har valgt at tale om præstations- eller kompetenceorienterede kriterier, fremfor som Bernstein gør det, om deciderede modeller.

I forlængelse af ovenstående bidrager mine analyser således til at nuancere Bernsteins analytiske skel ved at vise, hvordan det kompetenceorienterede ikke bare er lig med en usynlig pædagogik og omvendt, hvordan det præstationsorienterede ikke bare er lig med en synlig pædagogik. Derimod er der i praksis tale om alt muligt, der blander sig med hinanden, hvorfor især det præstationsorienterede ofte udmønter sig som mere usynligt end synligt.

Og endelig har jeg med analysen af de betingelser, der sættes for hhv. de højt- og lavtpræsterende elever vist, hvordan synligheden af de anvendte evalueringskriterier ikke bare knytter sig til, hvorvidt disse er præstations- eller kompetenceorienterede, men også til for hvem kriterierne stilles, og om disse er allerede effektuerede eller ej.

Som supplement til pointen om, at det præstationsorienterede ofte får mere karakter af en usynlig pædagogik end en synlig, skal det tilføjes, at der selv inden for de kriterier, Bernstein ville betegne som synlige, kan være forskel på, hvor synlige disse reelt kan siges at være. Således er der enkelte steder i elevplanerne, hvor der rent faktisk knyttes mere synlige handlinger til de opstillede mål. For her at bruge Tildes elevplan som eksempel, kan enkelte af de opstillede mål og handlinger, således siges at være af mere synlig eller konkret karakter, end mange af de øvrige mål og handlinger. Eksempelvis hedder det som en del af målene for dansk, at Tilde skal *'Aflevere gennemlæste opgaver, så der er færre fejl i dem!'* med handlingen at *'begynde med afleveringerne i god tid, så hun kan spørge om hjælp, hvis hun har brug for det samt læse dem grundigt igennem for sproglige fejl inden aflevering!'*

Umiddelbart synes ovenstående mål og handling – igen til trods for uklarheden mellem hvad, der er mål og hvad, der er handling – at være af en mere konkret og dermed synlig karakter, end de øvrige mål og handlinger i elevpla-

nen. Således ekspliciteres det i højere grad, *hvad* det er, Tilde kan gøre for at forbedre sit faglige niveau i dansk – nemlig at begynde med sine afleveringer i god tid, læse teksterne grundigt igennem og spørge om hjælp. Et enkelt sted i faget matematik ses en lignende mere konkret handling, nemlig at Tilde skal benytte formelsamlingen som opslagsværk. Dog kan det til trods for det konkrete handlingsforslag diskuteres, hvor synligt dette reelt er. Således hjælper det ikke noget, at Tilde bruger formelsamlingen i matematik (synligt kriterie og handling), hvis hun ikke samtidigt kan lokalisere de fejl, hun skal bruge denne til at rette.

I faget matematik opstilles der ligeledes et andet kriterie, der i en Bernsteinsk optik umiddelbart må betegnes som synligt, idet fokus ligger på den faglige præstation, det er at kunne anvende matematikkens begreber

'I den mundtlige- og skriftlige del skal Tilde være undersøgende i forhold til matematikkens begreber og lære matematikkens sprog at kende.'

Denne handling må dog på trods af dens tilsyneladende synlige karakter, betegnes som langt mere usynlig, end den før fremhævede handling i dansk. Således fordrer denne handling, at Tilde dels kan afkode, hvad der menes med matematikkens begreber, og dels at hun ved, hvad det vil sige at udvise en undersøgende attitude.

Som her eksemplificeret ved Tilde, findes der ofte eksempler i elevernes elevplaner, hvor karakteren af – de i en Bernsteinsk optik – synlige kriterier på trods af konkrete forslag til, hvordan elevernes faglige niveau kan højnes, stadig bærer præg af en høj grad af usynlighed.

Et tydeligt, men også enestående eksempel på reelt synlige mål, finder vi hos eleven Liva fra Dyssehøjskolen

Mål for Liva:

Liva skal have fokus på følgende: - Faglige begreber i biologi og geografi. Liva skal lave en begrebsbog, hvori hun skriver de begreber ned, som hun ikke forstår og efterfølgende finder en forklaring på dem. – Skal læse mindst en halv time hver dag for at øge læsehastigheden – Skal få læst korrektur på skriftlige arbejder, evt. få hjælp af dansk- eller ressourcelærer eller ressourcestærk elev.

Målene for Liva illustrerer en helt anden konkretiseringsgrad, end det helt overvejende er tilfældet i elevplanerne på begge skoler, idet der her stilles konkrete og synlige forslag til, hvad Liva skal gøre for at højne sit faglige niveau. Om end der er tale om et arbejde, hun i et vist omfang selv skal gøre, adskiller målene sig betydeligt fra stort set alle øvrige elevplaner på såvel Strandvigskolen som på Dyssehøjskolen ved at indeholde forslag til konkrete

og synlige handlinger. Der er altså ikke bare tale om, at Liva 'skal få styr på' eller 'have fokus på' bestemte faglige områder. Hun får direkte forslag til, hvordan hun kan arbejde videre, ligesom også lærernes rolle inddrages i planen. Selvom de mere synlige og konkrete forslag til handling ikke er en garanti for, at Liva imødekommer disse eller for den sags skyld, at de bidrager til en forbedring af hendes faglige præstationer, udgør de dog et modeksempel på de ofte usynlige og uklare mål og handlinger, der opstilles i de øvrige elevplaner.

Ovenstående udgør således endnu en nuancering af Bernsteins operationalisering af den synlige pædagogik, idet det illustrerer, hvordan synligheden ikke blot knytter sig til, hvorvidt det tydeliggøres, hvad der mangler ved elevens frembringelser, men tillige til, i hvilket omfang *vejen til* at 'udbedre' disse mangler konkretiseres eller synliggøres. Hermed håber jeg også at kunne bidrage til de studier, der peger på, at elevplanens effekter vil eller kan forbedres gennem synlige mål for eleverne (fx EVA 2008; Goepel 2009; Mitchell, Morton & Hornby 2010; Mussmann 2013). Med nuanceringerne af Bernstein, har jeg således tydeliggjort, hvordan begrebet synlighed er kompliceret og ikke bare kan forstås som et spørgsmål om at opstille klare mål for eleverne, men også handler om elevernes afkodnings- og effektueringsmuligheder. Særligt de internationale studier peger på vigtigheden af synlige mål. Som Goepel (2009) – jf. kapitel 3, fremhæver, er det essentielt for elevernes motivation og muligheder for at nå målene, at disse er genkendelige og forståelige for dem. Dette erklærer jeg mig enig i, som netop illustreret ved målene for Liva. Dog er det ikke nok, at eleverne kan genkende og forstå målene og hermed med Bernsteins ord, at besidde identificeringsreglerne, hvis ikke der netop gives mulighed for samtidig at effektuere disse. Med mit perspektiv på, hvordan der også gives forskellige effektueringsmuligheder for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever håber jeg således at kunne bidrage til at sætte fokus på spørgsmålet om, hvad vi forstår som synligt? – ikke bare i relation til Bernsteins teoretiske begreber, men også i forhold til de fremherskende politiske og forskningsmæssige forestillinger om synlighed i skolen, hvilke jeg vil vende tilbage til i den tredje analysedel samt i afhandlingens konklusion.

Afrunding af første analysedel

Den hidtidige kritik af elevplanerne har, som fremhævet i kapitel 3, blandt andet centreret en del om manglende opfølgning og elevplaner, der udelukkende fokuserer på beskrivelser af elevernes status. Det fremgår af denne kri-

tik, at det fremadrettede perspektiv er afgørende for, at den enkelte elev bringes videre i forhold til sin læring. Med min hidtidige analyse af elevplanerne fra de to skoler, håber jeg at have illustreret, at kritikken ikke kun bør forholde sig til, hvorvidt der indgår opfølgning eller ej, men også til indholdet af en eventuel opfølgning og herunder, hvorvidt denne kan siges at bringe eleverne videre i deres læring.

På baggrund af mit empiriske materiale er det ikke muligt – endsige intentionen – at afgøre, om eller i hvilket omfang, der indgår opfølgning, herunder tilstrækkeligt konkrete mål i elevplanerne på landsplan. Med udgangspunkt i de to skoler, der udgør mit materiale, har jeg vist to betydeligt forskellige udformninger af elevplaner, hvoraf elevplanerne på Strandvigskolen i større omfang end på Dyssehøjskolen indeholder mål og opfølgning. Som jeg indledte analysen med at skrive, synes elevplansskabelonen på Strandvigskolen da også tilsyneladende i højere grad at leve op til de politiske intentioner om et fremadrettet perspektiv end skabelonen på Dyssehøjskolen - om end der også indgår mål/handlinger på sidstnævnte skole. Min hidtidige analyse viser dog, at der til trods for de forskelligartede skabeloner er flere mønstre, der er gennemgående på tværs af de to skoler og skabeloner.

Uanset om der er tale om de prosaisk udformede elevplaner på Strandvigskolen eller om de mere skematisk opstillede på Dyssehøjskolen, er det således et grundlæggende mønster, at der stort set ikke peges på, *hvordan* eleverne kan hjælpes på vej mod de krav og forventninger, der opstilles i planerne. Eleverne må derimod 'hjælpe sig selv' – de højtpræsterende gennem kontinuerlig selvoptimering og selv-stimulering, de lavtpræsterende gennem grundlæggende adfærdssændringer og afkodning af nogle ofte meget usynlige kriterier. I henhold til Hirsh (2011), bærer opfølgningerne således ofte præg af det, hun betegner som være-strategier, hvor der ikke gives konkrete værktøjer til at imødekomme de opstillede kriterier. Hvis elevplanerne skal være med til at bringe eleverne videre i deres læring og dermed højne deres faglige niveau, peger min hidtidige analyse således på, at dette ikke kan reduceres hverken til karakteren af elevplansskabeloner, som blandt andre Sophia og Mussmann er meget optagede af eller til, i hvilket omfang disse skabeloner indeholder såkaldt fremadrettede dele. Sagt med andre ord er det ikke nok, at elevplanerne i deres udformning indeholder en mål- og opfølgningsdel, hvis denne ikke er *reelt* fremadrettet for hverken lærere eller elever.

Da elevplanerne tilsyneladende endnu ikke har virket efter de politiske intentioner og hermed dannet baggrund for den løbende evaluering af eleverne samt for lærernes planlægning af undervisningen, bliver løsningen, som

nævnt, at knytte evalueringen tættere til de med skolereformen nye forenklede Fælles Mål. Hermed er det forestillingen, at målene på den ene side bliver mere konkrete for eleverne og på den anden side, at de kommer til at knytte sig mere til undervisningen, idet denne netop skal tage udgangspunkt i Fælles Mål. Analysen af elevplanerne på hhv. Strandvigskolen og Dyssehøjskolen peger dog på, at det at opstille såkaldt konkrete mål er en mere kompliceret opgave end som så. En væsentlig pointe at fremhæve her er, at når lærerne tilsyneladende ikke anvender elevplanerne som redskab i undervisningsplanlægningen, handler dette således ikke bare om, at de ikke er vant til at sætte konkrete mål for eleverne, som det bl.a. fremhæves af EVA (2008) og Mussmann (2013) i dansk regi samt i en international kontekst af blandt andre Pretti-Frontczak & Bricker (2000) og Poppes et al. (2002). Det handler (også) om, at målene samt opfølgningen herpå individualiseres og knyttes så stærkt til elevernes adfærd og evner, at undervisningens betydning udgrænses.

Ovenstående kan siges at knytte sig til diskussionen om Fælles Mål og faglighed versus alsidig udvikling, som Sophia problematiserer. Når eksempelvis Sophia (2009) og Moos (2007) udtrykker frygt for, at hhv. den alsidige udvikling og den demokratiske dannelse udgrænses til fordel for et ensidigt fokus på det faglige er det således ud fra det synspunkt, at skolen skal give rum for mere end ren faglig indlæring, men også være med til at danne eleverne mere bredt. Når flere af de i øvrigt præsenterede studier (fx Andreasson (2007); Krejsler (2007); Larsen (2010) omvendt problematiserer, at elevplaner og andre styringsteknologier inddrager ikke-faglige aspekter i vurderingen af elever, synes dette netop at hænge sammen med, hvordan det ikke-faglige eller det, man kan kalde det alsidige omsættes og udmønter sig i konkret praksis. I det perspektiv, er det således snarere *individualiseringen* og *personliggørelsen* af de 'bløde' kompetencer og det ikke-faglige, der gør det problematisk at inddrage disse elementer i elevplanen. Det, der ud fra en generel betragtning skulle handle om at sikre elevernes alsidige udvikling og generelle trivsel i skolen, udmønter sig således i højere grad som kriterier, eleverne bliver vurderet ud fra. På den måde kan man argumentere for, at det, der kan betegnes som i hvert fald en del af den alsidige udvikling, nemlig den personlige og sociale udvikling, retekstualiseres i skolens praksisser – jf. kapitel 2, med en særlig re-kontekstualisering af det alsidige i elevplanerne til følge.

Som illustreret, gør diskussionen om de hhv. såkaldt 'bløde' og mere 'hårde' faglige kompetencer sig ikke kun gældende på det politiske og forskningsmæssige niveau, men også blandt lærere og ledere ude på skolerne. Mens

mange lærere, ifølge EVA (2008), ønsker at inddrage ikke-faglige forhold i elevplanerne, har vi set skolelederen på Dyssehøjskolen problematisere selv samme inddragelse.

Med ovenstående håber jeg at bidrage til at nuancere denne diskussion, uanset om denne foregår på det politiske, det forskningsmæssige niveau eller i konkret praksis på skolerne. I min optik bør diskussionen således ikke kun forholde sig til den alsidige versus faglige udvikling, eller til de såkaldte skal- og kan opgaver, men tillige til, hvordan det alsidige eller kan-opgaverne kommer til udtryk i elevplanerne.

Jeg vil i tredje analysedel vende tilbage til nogle af de diskussioner, jeg har rejst i denne analysedel, herunder elevplanen som redskab i lærernes tilrettelæggelse af undervisningen, diskussionen af synlige mål og handlinger samt den alsidige udvikling med udgangspunkt i lærernes perspektiver.

Fra nu at have forholdt mig alene til de skriftlige elevplaner, vil jeg i den følgende analysedel bevæge mig videre til analysen af Tilde og Maltes skole-hjem-samtaler. Kapitlet indledes med Tildes samtale og interviewet med hende. Hernæst analyseres Malthes skole-hjem-samtale, ligeledes med inddragelse af hans perspektiver på evalueringen og endelig inddrages de øvrige fire elev-interviews.

Anden analysedel: Skole-hjem-samtaler og elev-perspektiver

Skole-hjem-samtale med Tilde

Ved den del af Tildes samtale, jeg observerer, deltager Tilde og hendes mor, Tildes matematiklærer Solveig samt hendes fysiklærer Bente. I samtalen er det Solveig, der lægger ud, hvorefter Bente senere overtager med sine kommentarer til Tilde. Det er i høj grad de to lærere, der taler under samtalen, mens Tilde og hendes mor kun i meget begrænset omfang byder ind. Det er derfor helt overvejende de to lærere, der selekterer kommunikationen og dermed dem, der sætter dagsordenen for, hvad der skal tales om. Tildes matematiklærer lægger ud:

Solveig: Godt Tilde. Matematik. Der har du skrevet, at du synes det er rigtig svært. Og der er også nogle ting, der er rigtig, rigtig svære for dig. Det er helt klart. Og det skal vi hjælpe hinanden med, fordi du har nogle huller ind i mellem, hvor der er nogle ting, der bare er rigtigt svære, og jeg skal nok hjælpe dig rigtig, rigtig, rigtig, rigtig meget. En ting jeg rigtig godt kunne tænke mig, det var, at du havde lidt mere fokus. Og jeg ved godt, når ting er svære, så bliver det lidt nemt at falde fra og ikke lige få tingene op og ikke lige gå i gang, og ikke lige spørge. Men hvis du lover mig, at du finder dine ting lidt hurtigt frem og går i krig og ikke småsnakker, så kan jeg lære dig meget, meget mere (...).

Solveig tager i det ovenstående indledningsvist udgangspunkt i det, Tilde selv har udtrykt, og som står afslutningsvist i hendes elevplan; nemlig at hun synes, matematik er svært. Dette bekræftes af læreren, der konstaterer, at Tilde også har nogle 'huller' indimellem.

Som i elevplanen, tages der altså indledningsvist udgangspunkt i Tildes faglige vanskeligheder og mangler. I modsætning til i elevplanen, inddrager Solveig dog her sin egen rolle som lærer, idet hun understreger, at hun nok skal hjælpe Tilde med hendes faglige problemer. Som vi også skal se senere i samtalen, har Solveig altså tilsyneladende gjort sig nogle tanker om, hvordan hun kan hjælpe Tilde videre i hendes faglige udvikling. I samtalen åbnes der således – i modsætning til i elevplanen – op for, at det ikke 'kun' er Tilde, der må arbejde med at forbedre sit faglige niveau, men at hun kan forvente støtte fra Solveig. Det indledningsvist fokus på det faglige og dermed de umiddelbart præstationsorienterede kriterier kobles dog hurtigt til Tildes evne til at bevare fokus i

undervisningen. Som vist i analysen af Tildes elevplan sammenkædes det præstationsorienterede således også i samtalen til hendes adfærd og kompetencer. Tildes manglende fokus handler, ifølge læreren, primært om, at hun er for længe om at finde sine ting frem, og at hun snakker for meget i stedet for at gå i gang med arbejdet. Læreren imødekommer dog Tilde ved at tilkendegive, at hun godt ved, at det kan være svært at bevare fokus, men at hun kan lære hende meget mere, hvis hun begynder at fokusere mere. Som i elevplanen opererer Solveig således med en underliggende præmis om, at eleven – her Tilde – er nødt til at arbejde med sin adfærd, førend det overhovedet er muligt at hjælpe hende til at lære mere. På baggrund af denne præmis, opfordrer Solveig således Tilde til at indgå i det, man kunne kalde et samarbejde; Hvis Tilde udviser mere fokus kan læreren hjælpe hende til at lære mere.

Som vi senere skal se i interviewet med Tilde, udtrykker hun på den ene side, at det er meget rart at gå i skole, så man kan lære noget. På den anden side fremhæver hun dog også, at hun *har* meget svært ved at bevare fokus i de fag, hun finder svære, og at hun ikke rigtig 'gider' at prøve. Selvom Tildes manglende fokus ikke nødvendigvis kun handler om, at hun ikke 'gider', som hun udtrykker det, illustrerer hendes udtalelser en ambivalens mellem skolens eksisterende koder, som hun til dels tager på sig ved at sige, det er rart at gå i skole, så man kan lære noget og en helt anden diskurs, der handler om hendes egne tanker og oplevelser omkring det at gå i skole - tanker og oplevelser, der ifølge hende, handler om frustrationer ved at skulle tidligt op om morgenen, om lektier, der går ud over hendes hverdagsliv og om, at det er nemmere at tale med veninder eller sidde for sig selv og tegne, når undervisningen er svær. Selvom matematiklæreren udtrykker forståelse for Tildes problemer med at holde fokus, opererer hun således stadig med en særlig pædagogisk kode, hvor eleverne – herunder Tilde, forventes at ville lære noget.

Solveig fortsætter i det følgende citat med at redegøre for, hvordan hun og Tilde i fællesskab kan arbejde med at forbedre Tildes faglige niveau:

Jeg har lavet sådan en oversigt med en masse faglige emner. Når vi så har lavet en færdighedsregning, så kigger vi igennem og ser, hvor det er, fejlene opstår. Og det kan godt være, du synes: 'Oj der er mange fejl'. Men vi starter et sted. Og efter hver aflevering, der skal vi have en snak... eller efter hver færdighedsregning... Så skal vi sige: 'Hak! Nu kan du afrunde tal - det var et eksempel'. Sådan så du ligesom siger: 'Det ved jeg til den næste' (...) Så skal vi to lige have en snak hver gang, og så sige: 'Den her tager vi den her gang'. Og så skulle du langsomt [banker med neglen i bordet] rykke op ad. Det ved jeg, du kommer til.

Som det fremgår, har Solveig her igen fokus på Tildes faglige fejl, som hun i et led i at hjælpe hende, mener, det er nødvendigt at lokalisere efter hver aflevering. Samtidigt har hun dog også fokus på at lokalisere, hvad Tilde lærer fremadrettet. Gennem samtaler efter eksempelvis færdighedsregninger og andre afleveringer skal Solveig og Tilde således i fællesskab vurdere, hvad hun nu har lært, så hun på den måde bevæger sig ind i en fortløbende progression. Igen ser vi altså til forskel fra selve elevplanen, hvordan samtalen giver anledning til en tilkendegivelse om støtte fra matematiklærerens side, hvorved undervisningen også kommer i fokus. Det er ikke selve undervisningens indhold, der drøftes, men dog, hvordan Tilde og læreren i undervisningen kan arbejde fremadrettet sammen.

Tildes mor, der hidtil ikke har sagt noget, bryder nu ind:

Tildes mor: Mmm... Et af hullerne har at gøre med et skiftende antal matematiklærere på den forrige skole. 6 stykker eller sådan noget.

Solveig: *Hold da op det var mange!*

Tildes mor: *Det er rigtigt mange! Og alle regner lidt på forskellig måde.*

Solveig: (...) *Man gør tingene forskelligt. Sådan er det altid, når man skifter lærer. Så giver det et eller andet knæk. Men vi skal have dig til at rykke. Og vi skal ikke se så meget på, oh karakterer og fejl og... Vi skal se hele tiden – hvad du lærer af nyt. Det er meget bedre at sige: 'Ej nu har jeg også lært det her, fedt nu har jeg også lært det her, fedt.' Og sådan skal du tænke. Så vær på og sig: 'Nu skal jeg lære det her.' Fordi det er sådan helt nyt, og det kan du godt lære. Så vær på og sig: 'Huit! Bøgerne frem. Fuit! Fokus! Luk af for de andre!' Det kan godt være, der er nogle, der snakker, men virkelig forsøge... Og så også være god til lige at sige: 'Ej Solveig, kom lige ned og se, er det rigtigt?' Jeg forsøger også at komme rundt.*

Indledningsvist anerkender Solveig morens forsøg på at forklare, hvorfor Tilde har nogle faglige 'huller'. Hun tilkendegiver således, at lærere gør tingene forskelligt, og at det derfor kan være problematisk at skifte lærere. Hurtigt vender læreren dog igen fokus mod Tildes fremadrettede læring med en tilkendegivelse af, at det vigtigste er, at hun 'rykker' fremad og får nogle succesoplevelser, hvor hun får oplevelsen af at have lært nye ting. I modsætning til i det foregående citat, tilkendegiver Solveig nu, at de ikke skal fokusere så meget på Tildes fejl, ligesom de heller ikke skal gå så meget op i hendes karakterer. Interessant er det her at se, hvordan Solveig nu bevæger sig helt væk fra

den 'mangelpædagogik', der ellers i høj grad kendetegner elevplanen, der netop primært fokuserer på Tildes manglende forståelse for matematikkens begreber og på hendes faglige fejl, som hun skal arbejde på at rette. Selvom Solveig hovedsageligt har fokuseret på det, Tilde *ikke* kan i elevplanen, vil hun tilsyneladende i undervisningen forsøge sammen med Tilde at fokusere på det, hun lærer af nyt. Sagt med andre ord bliver der ikke i selve det skriftlige dokument peget på nogen former for faglig *udvikling* hos Tilde, om end Solveig i samtalen har fokus herpå. Igen henstiller læreren dog til, at Tilde kommer mere på banen, holder fokus, og at hun også spørger Solveig, om hun har regnet rigtigt.

Gennem det ovenstående opstår et interessant paradoks mellem på den ene side, en for læreren at se, nødvendig lokalisering af Tildes fejl, så hun kan hjælpe hende videre og på den anden side et ønske om ikke at dvæle ved disse fejl, så Tilde i stedet for kun at lægge mærke til det, hun *ikke* kan, får oplevelsen af at *kunne* og lære nyt.

I den følgende del af samtalen opfordrer Solveig igen Tilde til at spørge mere om hjælp, og hun understreger, at hun altid er til rådighed. Tilde svarer 'ja', hvorefter Solveig opfordrer hende til også at bruge skolens lektiecafé:

Solveig: *Og nu skal du have nogle gode oplevelser i matematik, for jeg har jo hørt... det kan jeg høre, det har du ikke haft mange af. Det skal du have nu., fra i dag af.*

Tildes mor: *Og det er ikke den store hjælp, man lige sådan kan få derhjemme, fordi...*

Solveig: *Det er også et svært fag, fordi... Men brug lektiecafeen og opfordr Tilde til det, for det er et rigtig godt sted (...).*

Tilde: *Hmm.*

Solveig: *Gør det!*

Først understreger Solveig igen sin pointe om, at Tilde nu skal have nogle gode oplevelser i matematik. Dette er naturligvis ikke ensbetydende med, at Tildes faglige niveau er underordnet, men med Solveigs tidligere understregning af, at de ikke skal se så meget på karaktererne, synes det vigtigste på nuværende tidspunkt at være Tildes oplevelser omkring det at lykkes i faget.

Med reference til Solveigs opfordring til at benytte lektiecafeen, indvender Tildes mor efterfølgende, at det heller ikke er muligt for Tilde at få så meget

hjælp derhjemme, uden at vi dog får at vide hvorfor. Solveig afbryder hurtigt morens tilkendegivelse med et svar om, at matematik også er et svært fag. Dette tyder på, at Solveig godt ved, at der måske ikke er så meget hjælp at hente i hjemmet, og i et forsøg på ikke at krænke eller udstille Tildes mor, understreger hun derfor, at faget også *er* svært. Samtidig medfører Solveigs selektion af kommunikationen her, at væsentlige baggrundsfaktorer i forhold til Tildes muligheder for at imødekomme de faglige mål, ikke kommer frem i lyset. Disse baggrundsfaktorer kan meget vel være grunden til, at Solveig netop opfordrer Tilde til at gå i lektiecafeen.

En stiltiende modstand

Som tidligere fremhævet, er lektier ikke lige Tildes favoritbeskæftigelse, og da jeg i interviewet med hende spørger, om hun bruger lektiecafeen svarer hun grinende 'nej'.

Stine: *Nej? Det står der ellers i din elevplan, at I har aftalt.*

Tilde: *Ja (griner). Den (lektiecafeen) har ligesom altid været der. Men jeg bruger den ikke rigtigt.*

Stine: *Nej. Hvorfor ikke?*

Tilde: *Jeg synes ikke, det hjælper noget. For så når man går derned... Man kan selvfølgelig godt få hjælp, men det er bare... Så er det bare rarere at være hjemme, synes jeg. Og få hjælp af sine forældre.*

Tildes udtalelser viser, at det at gå i lektiecafeen ikke bare handler om at tage sig sammen til at gå derned, men (også) om hendes oplevelser af at være der. Hun udtrykker på den ene side, at hun ikke synes, den hjælper hende og på den anden side, at det er rarere at være derhjemme.

Om Tilde reelt oplever, at lektiecafeen ikke hjælper noget, eller om det snarere er en undskyldning for ikke at gå derned, ved vi ikke, men da vi ved, at lektier for Tilde er forbundet med stor ulyst, er det måske ikke så mærkeligt, at hun vælger dette tilbud fra. Det interessante er dog at se, hvordan Tilde rent faktisk *vælger* lektiecafeen fra, selvom det både står som en aftale i elevplanen, at hun skal gå derned, og selvom Solveig på det kraftigste opfordrer hende til det i samtalen. Tilde vælger altså at udøve det, man kunne kalde en stiltiende

modstand; i stedet for at opponere mod lektiecafeen og forsøge at forklare, hvorfor hun ikke har lyst at gå derned, lader hun Solveig og til dels også hendes mor 'aftale', at det er en god idé.

Kryger (2012) fremhæver, som tidligere nævnt, hvordan mange elever forholder sig passivt afventende - under eksempelvis skole-hjem-samtaler - som en strategi til at holde lærernes (negative) kategoriseringer på afstand eller for at mindske mulige konsekvenser af disse kategoriseringer – den såkaldte *damage control* strategi. I det ovenstående er der ikke tale om en direkte negativ kategorisering, men dette til trods, kan Tildes passivitet under samtalen tolkes som en særlig strategi, hun tager i brug for at undgå unødige konfrontationer med Solveig og måske også med hendes mor. Ved at acceptere skolens kode, der bl.a. handler om, at Tilde gerne vil lære mere og derfor vil følge Solveigs råd om at gå i lektiecafeen, undgår hun således at meddele sig som en elev, der ikke rigtig vil gøre, som lærerne siger.

Som nævnt, er det i Tildes samtale stort set kun lærerne, der selekterer kommunikationen, mens hun selv og hendes mor primært forholder sig passivt modtagende – jf. Knudsen (2010); Kryger & Ravn (2007). Betragter vi Tildes passivitet som en form for strategi, kan hun dog indirekte siges at være med til at selektere kommunikationen, idet hun ikke forsøger at bryde lærernes selektion – hun forholder sig med en stiltiende accept af det, der tales om, i stedet for eksempelvis at udtrykke eksplicit modstand mod lektiecafeen. Selektionen af den legitime kommunikation begrænser sig dog ikke kun til selve samtalerne – det kan godt være, at det er lærerne, der selekterer, hvad der skal tales om til samtalerne, men det er Tilde, der efterfølgende selekterer, om hun vil leve op til det aftalte – nemlig at gå i lektiecafeen, også selvom dette ikke regnes som legitimt af lærerne.

Eksemplet viser, hvordan det, der både i elevplanen og i den efterfølgende samtale er kendetegnet ved en stærk rammesætning og kontrol hos lærerne ikke nødvendigvis 'slår igennem' i elevernes praksis. Tilde har således på trods af den stærke kontrol, der kendetegner elevplanen og samtalen mulighed for at handle på måder, der så at sige, 'går uden om' lærernes henstillinger.

Den stærke rammesætning ændrer dog ikke ved, at det stadig er lærerne, der i sidste ende vurderer Tilde, og at hun derfor ved ikke at levere legitime tekster formentlig vil blive vurderet negativt. Når Tilde vælger at forholde sig passivt ved samtalen og undlade at gå i lektiecafeen, tolker jeg det således ikke som et udtryk for, at hun er ligeglad med sine karakterer eller udtalelser, men snarere som et udtryk for, at hun i et vist omfang har givet op i forhold til at forbedre sit faglige niveau. I relation hertil kan det derfor også diskuteres, hvorvidt det

er en bevidst strategi for hende at fravælge lektiecafeen, eller om det snarere er et udtryk for en oplevelse af manglende reelle muligheder for at forbedre sit niveau. Dog peger interviewet med Tilde på, at hun er bevidst om at forholde sig passivt til skole-hjem-samtalen, bl.a. fordi hun oplever det som 'akavet' at blive vurderet af lærerne foran sin mor:

Tilde: Altså, det kan godt være sådan lidt akavet engang imellem, at de sidder og siger at: 'Du gør ikke dét og dét rigtigt', og så sidder ens mor ved siden af. Så bliver det lidt mere, sådan...

Stine: Bliver du genert overfor din mor så, eller...?

Tilde: Ja... Jeg plejer som regel ikke rigtig at sige så meget. Så jeg sidder bare og lader dem snakke. Altså hvis de spørger mig om noget, så svarer jeg. Men ellers siger jeg ikke rigtig noget.

Gennem det ovenstående træder det frem, at det, Tilde beskriver som akavet, handler om følelsen af at blive kategoriseret negativt eller med andre ord at blive 'stemplet' foran sin mor. Som et værn herimod vælger Tilde således 'bare at lade de voksne snakke', hvorfor hendes strategi, for at bruge Krygers ord, kan forstås som en form for damage control – en måde at holde kategoriseringerne på afstand på.

Sig og gør noget!

Med opfordringen til Tilde om at bruge lektiecafeen afslutter Solveig sin primære taletid, og fysiklæreren Bente overtager nu med sine kommentarer:

Bente: Og hvis vi så går over til Fysik. Så er det jo sådan lidt det samme. Altså, så er det sådan... Aah det svinger lidt, ikke? (...) du kan godt falde lidt i snak, ikke? Eller sådan lidt i noget andet... Og man skal jo op i Fysik. Man kan ikke sådan slippe for at komme op i Fysik. Og den eneste måde, man bliver god til det, det er ved at... jamen prøv at læse, spørg om det, byd ind med det, hvor hvis man siger noget forkert, så er der jo ikke nogen, der sidder og griner af en. (...) Prøv at være mere med. Lad være med sådan: 'Puha, nå det er nok for svært og ikke noget for mig'. Fordi det er svært. Der er ingen, der siger, at det er nemt. Men man bliver bedre til alle de der fagudtryk, og man bliver bedre til at lave forsøg og sådan noget, når man gør tingene. Ikke så meget med at kigge på. Men gør selv, rør ved tingene eller sig tingene højt. Brug ordene og sådan noget ikke?

I lighed med Solveig peger Bente på Tildes svingende indsats i timerne og hendes tendens til at falde for meget i snak, og igen tages der her udgangspunkt i, at hun må ændre denne adfærd, hvis hun skal lære mere. Dette stemmer helt overens med det, Bente også har skrevet i elevplanen, hvor det centrale i de opstillede mål og handlinger netop handler om, at Tilde skal blive mere koncentreret og mundtligt aktiv samt forberede sig bedre til timerne og spørge om hjælp. Det er ikke nok, at hun blot lytter bedre efter, hun skal også begynde at *gøre* forskellige ting – bl.a. at røre mere ved tingene under forsøg og sige de forskellige fagudtryk højt.

I samtalen opererer Bente således også med en forståelse af, at Tilde må arbejde med sine personlige kompetencer som forudsætning for at kunne præstere fagligt. I modsætning til Solveig, der tager udgangspunkt i samme forståelse, inddrager Bente dog ikke sin egen rolle som lærer i samtalen. Hvor Solveig flere gange understregede, at hun ville hjælpe Tilde og også kom med konkrete forslag til, hvordan de sammen kunne arbejde mod en forbedring af hendes faglige niveau, lader Bente det være ved en bemærkning i elevplanen og senere i samtalen om, at Tilde skal spørge mere om hjælp. Bente vil altså tilsyneladende gerne hjælpe, men umiddelbart overlades det til Tilde alene at bede om denne hjælp. Hvis Tilde vil have hjælp, må hun således selv tage initiativ hertil. Fordringen om, at Tilde bliver mere aktiv mundtligt og begynder at bruge fagudtrykkene, indebærer dog samtidigt den risiko, at hun kommer til at svare forkert eller bruge udtrykkene forkert, hvilket Bente også peger på, når hun siger, at der ikke er nogen, der griner, hvis man siger noget forkert.

For en elev som Tilde, der er vant til at præstere 'dårligt', og som gennem sin elevplan tydeligt gøres opmærksom på manglerne ved sine præstationer, kan det dog være vanskeligt at skulle 'udstille' sig selv, også selvom klassekammeraterne muligvis ikke griner af hende. Dette underbygger pointen fra første analysedel om, hvor vanskeligt det tilsyneladende er at være en mere stille og tilbageholdende elev, hvilket ikke bliver lettere af fordringen om selv at skulle bede om hjælp – her eksemplificeret ved Tilde.

Tilde udtrykker, som nævnt, at det *er* svært for hende at fokusere, når tingene bliver svære. I den følgende passage taler jeg med hende om faget fransk, hvor hun dog også kommer ind på de andre fag mere generelt

Stine: Der står, at du skal blive mere målrettet, aktiv og stabil. Hvad tænker du så? Er det noget, der får dig til at tænke: 'Nå så må jeg hellere give den en ordentlig skalle', eller hvordan?

Tilde: *Altså, jo jeg vil jo prøve. Det er jo ikke lige alle fag, det lykkes i.*

Stine: *Nej? Og når det ikke lykkes, så er det fordi, at...?*

Tilde: *Enten er det fordi, jeg ikke gider, eller også er det, fordi jeg ikke har styrke nok til at prøve.*

Stine: *Ja. Får du hjælp nok af lærerne til at nå målene?*

Tilde: *Altså ja, men det kommer lidt an på mig selv. For jeg skal jo lige så meget selv sige til dem, at det forstår jeg ikke. I stedet for, at man bare sidder og kigger på dem og bare tænker, at man ikke forstår det. Man er også nødt til selv at gøre noget ved det.*

Når man ser på det, Tilde her udtrykker, bliver modsætningsforholdet mellem lærernes henstillinger og opmuntringer om mere aktiv deltagelse og Tildes oplevede muligheder herfor, ret tydeligt.

Tilde udtrykker således på den ene side, at hun vil prøve at forbedre sig, men at hun på den anden side ikke altid har styrke nok til det. Selvom hun også udtrykker dette som et spørgsmål om at 'gide', peger hendes udtalelse på, at hun rent faktisk ikke altid oplever, at hun *kan* gøre noget, fordi hun, som hun selv udtrykker det, ikke har styrke nok til at prøve. At Tilde udtrykker hendes vanskeligheder ved at lykkes som et spørgsmål om 'styrke', viser, hvordan hun i sit møde med skolen - herunder med elevplaner og skole-hjem-samtaler, oplever, at hun må 'kæmpe' for at leve op til de stillede krav. Med andre ord, synes hun ikke at have ressourcerne til at imødekomme lærernes forventninger, hvilket hun, med Bernsteins ord, tolker som det ikke at besidde de rette individuelle dispositioner.

At vende vurderingerne indad

Som Kryger (2012) påpeger i sit studie, reproducerer eleverne ofte de kategoriseringer, som skolen stiller til rådighed. Selvom det ikke – i hvert fald ikke eksplicit – er lærerne, der kategoriserer Tilde som havende manglende styrke, træder det her frem som en central pointe, at hun rent faktisk er med til at individualisere evalueringen af sig selv. Tilde vender således spørgsmålet om at lykkes med at blive mere målrettet, aktiv og stabil indad og gør også det at lykkes fagligt til et spørgsmål om sine indre kompetencer. Hun er hermed med til at reproducere de forståelser, der ligger i såvel elevplanen som i skole-hjem-samtalen om, at forudsætningen for at forbedre sit faglige niveau er, at

hun formår at udvise en særlig adfærd – at hun formår at blive mere målrettet, stabil og aktiv.

De to lærere udtrykker begge bevidsthed om, at det er svært for Tilde at blive mere aktivt deltagende og fokuseret, men da de samtidig opererer med en logik om, at det netop er disse kompetencer, der skal til for at lære hende mere, fortsætter de deres opmuntringer hertil. Der opstår hermed et særligt paradoks mellem lærernes forventninger til Tilde og de muligheder, hun har for at imødekomme disse.

I den afsluttende del af citatet, er det igen interessant at se, hvordan Tilde fuldkommen adopterer lærernes logik omkring det selv at bede om hjælp. Hun kunne have svaret 'nej' til mit spørgsmål og sagt, at lærerne ikke hjælper hende nok med at nå målene, men i stedet tager hun udgangspunkt i lærernes forventning om, at eleverne også tager ansvar for at spørge lærerne til råds, når der er ting, de ikke forstår. Selvom Tilde måske ikke (længere) forsøger at leve op til lærernes forventninger – enten fordi hun ikke oplever at have styrke til det, eller fordi hun ikke oplever, at det hjælper noget alligevel, påtager hun sig altså i stor udstrækning lærernes kategoriseringer. Dette kommer også til udtryk, da jeg indledningsvist i interviewet spørger hende, hvordan hun vil beskrive sig selv som elev

Stine: *Hvordan vil du beskrive dig selv som elev?*

Tilde: *Øh... (griner) nok som en larmende elev, som snakker meget og sådan.*

Stine: *Hvorfor det?*

Tilde: *Fordi jeg snakker rigtig meget, eller også følger jeg ikke med, eller så sidder jeg i mine egne tanker, så det...*

Stine: *Kan du prøve at forklare, hvordan det kan være?*

Tilde: *Jeg ved ikke... Altså der er nogle fag, som jeg er rigtig dårlig til, hvor jeg bare ligesom i stedet for at gøre noget ved det, så sidder jeg egentlig bare for mig selv og tegner eller snakker med veninder eller et eller andet.*

Stine: *Ja. Hvorfor tror du ikke, du gør noget ved det, hvis man kan sige det sådan?*

Tilde: *Nok fordi jeg ikke gider. Jeg synes, det er irriterende at gå i skole og lave lektier, men jeg bliver nødt til det, for det er jo også meget rart at gå i skole, så man kan lære noget.*

Som det fremgår, ligner Tildes beskrivelse af sig selv i stor udstrækning den, lærerne giver af hende i såvel elevplanen som i skole-hjem-samtalen. Hun påtager sig således fortællingen om, at hun er en elev, der snakker for meget og ikke er tilstrækkeligt deltagende i undervisningen. Hun fortæller dog også igen en hel del om, hvorfor det forholder sig sådan – når hun oplever, at fagene er svære, eller som hun selv udtrykker det, er 'dårlig' til dem, bliver det vanskeligt for hende at deltage aktivt, hvorfor hun i stedet vælger at snakke med sine veninder, tegne eller sidde i sine egne tanker.

En central pointe er således, at Tilde i stedet for at forklare sin manglende deltagelse som et spørgsmål om kedelig undervisning eller 'dårlige' lærere, vender forklaringen indad og, som lærerne, tager udgangspunkt i en forståelse af, at det er hendes indre dispositioner, den, så at sige, er gal med. Det er hende, der ikke har styrke nok, og det er hende, der ikke gider. På denne måde tager Tilde således individualiseringsdiskursen på sig, og selv hun ikke tager ansvar for egen elevhed og hermed for egen læring på den måde, lærerne ønsker det, tager hun i høj grad ansvar for lærernes kategoriseringer af hende. Den ansvarsdiskurs, Knudsen (2010) fremhæver, som kendetegnende for skole-hjem-samtalen, hvor blandt andet eleven forpligter sig på at arbejde med sig selv, kan hermed i Tildes tilfælde anskues på en lidt anden måde. Det at påtage sig lærernes kategoriseringer medfører således ikke kun, at man som elev forsøger at imødekomme deres forventninger, som Knudsen og også Kryger (2012) peger på med begrebet om den skoleadaptive stemme. Påtagelsen kan *også* medføre, at man som elev giver op og affinder sig med de kategoriseringer, man på samme tid er blevet tildelt og har taget på sig. For Tilde kan man således tale om, at hun på den ene side 'taler' med en skoleadaptiv stemme, idet hun påtager sig lærernes kategoriseringer og forstår sig selv i lyset af disse, men at hun på den anden side er mindre skoleadaptiv, når det handler om at forsøge at imødekomme lærernes forventninger til den 'passende' elev.

Den ovenstående passage viser også igen den ambivalens, der ligger hos Tilde mellem på den ene side at påtage sig forståelsen af, at det er godt at gå i skole, så man kan lære noget, og hendes oplevelser af, at skolen er forbundet med frustrationer. Tilde opererer således på den ene side med det, man kan betegne som en generel skolediskurs, der handler om, at det er godt eller, som hun udtrykker det, 'rart' at lære noget. På den anden side peger hendes udtalelser dog på, at hun reelt ikke synes, det at gå i skole eller det at lære, er særligt rart.

Vender vi tilbage til Bentes indledende kommentarer i samtalen, ser vi hvordan hun, i modsætning til Solveig, der søgte at rette Tildes (og måske også sit

eget) fokus væk fra fejl og karakterer og dermed præstationsorienterede kriterier over mod det at have gode oplevelser, tager udgangspunkt i en eksamenslogik, hvor det netop er Tildes faglige præstationer, der står i centrum.

Næsten med det samme understreger Bente således, at eleverne *skal* op i fysik og at det ikke er noget, de sådan kan slippe for. Bente forsøger med udgangspunkt i et præstationsorienteret kriterie – eksamen – at opfordre Tilde til at ændre sin adfærd i undervisningen og blive mere aktiv mundtligt og fysisk ved at gøre tingene. Sammenblandingen af det præstations- og kompetenceorienterede er igen her tydelig. At klare sig godt fagligt kræver en adfærdsændring hos Tilde. Efterfølgende i samtalen, forsøger Tilde at sige noget, hvilket Bente griber

Bente: *Ville du sige noget, jeg kunne se...?*

Tilde: *Ja. Det var fordi det med fysik, det var fordi, jeg ikke har haft fysik i et halvt år, fordi min lærer, hun forsvandt bare.*

Bente: *Hun forsvandt?*

Tildes mor: *Hun var også sur, hvis der blev lavet bare en lille smule ballade. Så fik I ikke lov at komme hen og lave forsøg, eller noget som helst.*

Bente: *Men prøv at hør her. Der er rigtig mange ting, der kan have gået galt, ikke også? Og jeg siger bare, at du skal hænge på nu, for så... Til næste år. Alle de forsøg vi også laver til næste år. Det er jo så også nogle af dem, man kan bruge til eksamen, ikke?*

Solveig: *Og så får du også nogle gode oplevelser, og det er jo også vigtigt, fordi det er afsættet til videre. Det er ligesom... 'Gud, jeg forstod da noget, jeg var da med på noget af det her'. Et eller andet sted skal du starte, selvom der har været nogle ting før i din skolegang. Sig: 'Nu starter jeg her' og så positive oplevelser og så kommer der flere og flere af dem. Så bliver du også rankere og rankere og kommer med mere og mere, ikke? Ja!*

Tilde, hvis ytringer indtil nu har begrænset sig til at svare 'ja' og 'hmm', forsøger her at forklare, hvorfor hun ikke er så god til fysik. Hendes mor, der også tidligere forsøgte at forklare Tildes matematiske evner med et antal skiftende lærere, bakker hende op.

Tildes og hendes mors forsøg på at forklare eller undskylde Tildes faglige niveau kan siges at stå i modsætning til den forståelse, begge lærere opererer med – nemlig at hendes (og andre elevers) faglige præstationer i høj grad af-

hænger af hendes aktivitetsniveau og fokus. I et kort øjeblik forsøger Tilde således at udøve en form for modstand mod Bentes kategoriseringer af hende i fysik, og i stedet for, som tidligere eksemplificeret, at vende forklaringen indad, vender hun den nu udad mod den tidligere fysiklærer. Selvom de to lærere muligvis anerkender, at Tilde kan have haft problemer med tidligere lærere, godkendes forklaringen ikke helt, og hurtigt vendes der igen tilbage til, at Tilde må arbejde på at følge mere med. Som fremhævet i relation til elevplanerne, negligeres eventuelle årsagsfaktorer til Tildes utilfredsstillende performance i skolen, og i stedet fokuseres der på hendes nuværende status. Lærerne forsøger også at inddrage de mere fremadrettede perspektiver på Tildes læring, men igen individualiseres disse med opfordringerne om at 'hænge på' og så at sige 'starte på ny'.

Senere i interviewet med Tilde taler jeg igen med hende om faget fransk, og igen forklarer hun her sit faglige niveau med udgangspunkt i en tidligere lærer. I det følgende ser vi, hvordan hun på den ene side tager den nuværende fransklærers kategorisering af hendes faglige niveau på sig, og på den anden side forklarer det med den tidligere fransklærer. Tilde vender således på en og samme tid lærerens kategorisering indad mod sig selv og udad mod den tidligere lærer

Stine: I fransk står der, at dit faglige niveau er for lavt. Hvad tænker du, når du får sådan en besked?

Tilde: Altså, det ved jeg godt selv. Fordi jeg har gået på en anden skole, og så er jeg kommet over på den her for et år siden. Og på min gamle skole har jeg haft en rigtig dårlig fransklærer. Men nu er jeg så også hoppet af fransk, så jeg har ikke fransk mere.

Stine: Hvad har du så i stedet for?

Tilde: Så har jeg fri. Så kommer jeg bare ikke på gymnasiet.

Stine: Hvordan har du det med, at der står, at dit faglige niveau er for lavt?

Tilde: Altså, jeg vidste det jo godt. Det går mig ikke rigtig på, fordi jeg alligevel ikke gider på gymnasiet, så... Det er også derfor, jeg hopper af fransk.

Af Tildes ovenstående udtalelser, ses det, hvordan hun har accepteret kategoriseringen af, at hendes faglige niveau i fransk er for lavt. Samtidig ser vi, hvordan denne accept, i stedet for eksempelvis at føre til modstand hos hen-

de eller til, at hun vil forsøge at forbedre sit niveau, har ført til, at hun har valgt at stoppe med faget. Selvom Tilde forklarer niveauet med den tidligere lærer, har hun altså affundet sig med kategoriseringen som en fagligt 'svag' elev, og konklusionen på denne accept bliver, at hun alligevel ikke vil i gymnasiet, hvorfor vurderingen, ifølge hende selv, ikke betyder noget. For Tilde, hvis skoleerfaringer ikke er synderligt positive, vil det at stoppe med franskfaget også betyde, at hun undgår 'noget', hun finder ubehageligt, hvilket ligeledes kan forklare hendes accept af lærerens vurdering.

Ved afrundingen af Tildes skole-hjem-samtale opfordrer Bente, ligesom Solveig, hende til at benytte lektiecafeen, hvilket hun ikke replicerer på. Afsluttende taler Tildes mor og de to lærere om hendes skoleskifte til Strandvigs-skolen

Tildes mor: *Jeg tror altså også, at hun er alt for glad for jer herovre til at ville skifte igen.*

Solveig: *Det var dejligt at høre. Hun virker også rigtig glad og som om, hun trives.*

Tilde: *Ja.*

Tildes mor: *Det har i hvert fald hjulpet rigtig godt.*

Bente: *Åh, det var godt.*

I denne den sidste del af Tildes samtale, tales der fuldkommen hen over hovedet på hende, og selvom hun med sit 'ja' tilkendegiver, at hun tilsyneladende er glad for at have skiftet skole, er det primært de to lærere og Tildes mor, der vurderer, at hun er glad og trives i skolen. Som vi har set Tilde give udtryk for flere gange, er det at gå i skole og lave lektier dog forbundet med megen frustration og ulyst, og selvom dette også kommer frem i samtalen via de to lærere, afrundes samtalen altså med de voksnes vurdering af, at Tilde er glad for at gå i skole.

Illegitime meddelelser

Ser vi først på forholdet mellem Tildes elevplan og den efterfølgende skole-hjem-samtale, træder der flere gennemgående mønstre frem. I lighed med elevplanen er samtalen karakteriseret ved en stærk rammesætning, hvor det helt overvejende er de to lærere, der besidder kontrollen med kommunikatio-

nen. Det er således de to lærere, der primært styrer såvel samtals indhold, rækkefølgen af indholdet, tempoet – hvor længe, der skal tales om hvad, samt hvilke kriterier for evalueringen, der tages op. Dette kommer særligt til udtryk de få gange, hvor enten Tilde eller hendes mor forsøger at forklare hendes manglende faglige evner med tidligere lærere i matematik og fysik. Selvom det anerkendes, at hun kan have haft nogle uheldige oplevelser med de tidligere lærere, drejes samtalen således hurtigt over på det arbejde, Tilde må gøre for fremadrettet at udvikle sig fagligt. De meddelelser, Tilde og hendes mor kommer med, formår således ikke umiddelbart at rykke ved de eksisterende magt- og kontrol relationer. Sagt med andre ord, er Tilde på forhold tildelt en stemme som en fagligt 'svag' elev, der ydermere ikke leverer et tilstrækkeligt engagement, aktivitetsniveau og fokus i undervisningen. Særligt Tildes adfærd synes i denne sammenhæng at få betydning. Da hun allerede er kategoriseret som en elev, der ikke leverer en fuldt ud legitim adfærd, kan hun altså ikke bortforklare sit faglige niveau med henvisning til nogen tidligere lærere. Solveig og Bente 'ved' således allerede godt, at det netop er Tildes manglende deltagelse, motivation og koncentration, der bremser hendes faglige udvikling og ikke (kun) de tidligere lærere. Tilde og hendes mors meddelelser regnes derfor ikke for helt legitime, og i stedet for at ændre ved de eksisterende kategorier – at Tilde ikke leverer det rette engagement osv. – cementeres kategorierne i stedet ved, at hun fortsat opfordres til at ændre sin tilgang til undervisningen.

Sammenkædningen af de præstations- og kompetenceorienterede mangler hos Tilde, går således igen fra elevplan til skole-hjem-samtale. Selvom Solveig inddrager sin egen rolle i samtalen og understreger, at hun nok skal hjælpe Tilde, rykkes der således ikke ved det faktum, at den helt overvejende del af evalueringen handler om, at Tilde må arbejde med sine indre dispositioner og adfærd. Flere gange understreges det netop, at lærerne kan hjælpe hende meget mere, hvis hun selv gør en indsats.

Giver det overhovedet mening at prøve?

I relation til det fremadrettede perspektiv for Tildes videre læring og udvikling bliver det i samtalen, som i elevplanen, at hun må søge at effektuere det forventede. Som det fremgår af interviewet med hende, oplever hun det dog som meget vanskeligt at leve op til lærernes forventninger.

Ved at se på samtalen og Tildes udtalelser, får vi blik for, hvordan elevplanens effekter, som jeg tidligere pointerede, ikke blot har noget med skabeloner, konkrete mål og opfølgning at gøre. Lærernes forslag til opfølgning, der bl.a.

handler om, at Tilde skal gå i lektiecafeen, understreger således med tydelighed, hvordan det ikke er tilstrækkeligt i sig selv at pege på, hvad eleven fremadrettet skal gøre, hvis denne ikke selv finder mening heri. For Tilde opleves det ikke umiddelbart som meningsfuldt at gå i lektiecafeen, bl.a. fordi lektier forbindes med stor ulyst. Da skolen for hende opleves som et sted, hun må kæmpe, og hvor hun ikke lykkes, er motivationen for at bruge mere tid dér end højst nødvendigt formentlig heller ikke særlig stor.

På samme måde synes Tildes udtalelser flere gange at pege på, at hun i et vist omfang *har* affundet sig med lærernes kategoriseringer af sig. Lærernes opfordringer til hende om fremadrettet at ændre adfærd og blive mere aktiv, synes dog ikke på nogen måde at virke motiverende for hende. Fremfor at forsøge at ændre lærernes kategoriseringer, har hun i stedet valgt at give op og droppe at komme i gymnasiet.

At Tilde i stor udstrækning reproducerer den stemme, lærerne har tildelt hende, kommer frem igen senere i interviewet med hende. I det følgende taler jeg med Tilde om dele af det konkrete indhold i elevplanen. Blandt andet forsøger jeg at få hende til at reflektere over det, der står

Stine: *Så står der, at dit kendskab til staveregler og grammatiske emner er mangelfuldt. Er du enig i det?*

Tilde: *Ja. Jeg er ikke særlig god til grammatik og sådan noget.*

Stine: *Nej... Så står der også, at du skal få styr på de staveregler, der ikke er på plads endnu. Hvad tænker du om det?*

Tilde: *At jeg ikke er særlig god til at stave, heller.*

Stine: *Nej... Og så står der, at du skal arbejde meget med at sætte læseformål og udvælge læseteknikker. Hvad tænker du om det?*

Tilde: *Øh... Altså, jeg er rigtig dårlig til at læse. Jeg har rigtig mange læseproblemer, så det er vel rigtigt.*

Stine: *Men ved du, hvordan du skal arbejde med at sætte læseformål og udvælge læseteknikker?*

Tilde: *Nej, det gør jeg ikke.*

Igen gennem den ovenstående passage, er det igen tydeligt, hvordan Tilde, i stedet for at udøve modstand mod lærernes vurderinger, påtager sig disse. Særligt interessant er det at bemærke, hvordan hendes helt umiddelbare svar på de, i dansk, opstillede mål, er, at hun ikke er særlig god til at stave, og at hun er direkte dårlig til at læse.

En væsentlig pointe er her, hvordan hendes umiddelbare reaktion således ikke handler om, hvordan hun fremadrettet kan arbejde hen imod målene, men derimod er en tilkendegivelse af, at hun (også) selv oplever sig som fagligt 'dårlig'.

Som fremhævet i kapitel 5, kan Tildes svar hænge sammen med, at jeg også fremstår som en autoritetsperson, hvorfor hun måske svarer ud fra det, hun tror, jeg forventer at høre. Dette til trods, er der ingen tvivl om, at Tilde som oftest vender lærernes vurderinger og kategoriseringer indad, som når hun fx påtager sig deres henstillinger til, at hun selv skal spørge mere om hjælp, eller som i hendes beskrivelse af sig selv som elev.

For Tilde er erfaringen med elevplaner og skole-hjem-samtaler først og fremmest, at det er 'steder' hvor hendes 'mangler' bliver udstillet. Som tidligere vist, oplever hun således samtalen som et 'sted', hvor hun får alt det at vide, hun ikke gør rigtigt – oven i købet foran sin mor – og da jeg i interviewet spørger hende, hvad hun synes om at få en elevplan, svarer hun

Altså, det er jo selvfølgelig godt at vide, hvad man kan gøre bedre, men det er da heller ikke altid lige rart, at man får at vide, at man er dårlig, eller at man ikke er god nok eller et eller andet, andet.

Tilde reproducerer her igen det, man kan betegne som en skolemæssig logik, hvor det som elev forventes, at man gerne vil forbedre sig. Samtidig træder det frem, at hun rent faktisk oplever, at hun i elevplanen får at vide, at hun er 'dårlig' eller ikke er 'god nok'. Selvom særligt Solveig i samtalen forsøger at lægge fokus på, at Tilde skal have nogle fremtidige succesoplevelser, og at de ikke skal fokusere så meget på hendes fejl, synes det stærke fokus på alt det hun skal gøre bedre og ikke er 'god nok' til i såvel elevplanen som samtalen, altså at overskygge dette i Tildes optik.

For igen at vende blikket mod den politiske intention om elevplanen som et redskab, der skal bringe eleven videre i dennes læring og udvikling, kan det således diskuteres, hvordan en elevplan som den, Tilde har modtaget, skal

bringe hende videre. Først og fremmest opleves den og samtalen som ubehagelige 'steder', hvor hendes fejl og mangler udpensles, hvilket i sig selv ikke synes at virke særligt motiverende for hende. Og for det andet er det meget svært for hende at leve op til de forventede evalueringskriterier, herunder de foreslåede handlinger i opfølgningsdelen, idet hun slet ikke ved, hvordan hun eksempelvis skal bære sig ad med at sætte læseformål og udvælge læseteknikker. Dette understreger, hvordan det, der måske opleves som konkrete mål og handlinger for lærerne, og som også umiddelbart ville forstås sådan indenfor paradigmet om synlig læring, ikke nødvendigvis er det for eleverne. Ligeledes understreger passagen, hvordan sammenblandingen af det kompetence- og præstationsorienterede ikke kun er noget, der gør sig gældende i lærernes vurdering af eleverne, men også gør sig gældende hos eleverne selv. Når Tilde således oplever, at hun har svært ved at leve op til det faglige – det præstationsorienterede, får hun samtidigt svært ved at være engageret, koncentreret og aktiv – det kompetenceorienterede. Dette illustrerer endnu et paradoks, der knytter sig til forholdet mellem lærernes forventninger om den 'rette' adfærd som forudsætningen for, at de kan hjælpe Tilde, og hendes egen oplevelse af ikke at kunne engagere sig, hvis det faglige er for svært for hende.

Den stærke individualisering, der også slår igennem i Tildes skole-hjem-samtale, hvor det bliver hende, der først og fremmest må arbejde med sig selv, synes ikke at virke fremadrettet motiverende for hende – snarere giver denne anledning til, at hun ganske enkelt giver op og affinder sig med eksempelvis ikke at skulle på gymnasiet. Samtidig synes samtalen, i lighed med elevplanen, ikke at danne udgangspunkt for en drøftelse af undervisningen. Selvom Solveig redegør for, hvordan hun og Tilde sammen kan arbejde fremadrettet i timerne, inddrages selve undervisningens indhold og tilrettelæggelse ikke i samtalen, og Tilde bliver heller ikke på noget tidspunkt spurgt til hendes meninger om og oplevelser heraf. På trods af at Tilde ikke refererer til de nuværende lærere og den nuværende undervisning, kan man sige, at hun netop forsøger at betone, hvordan disse forhold også spiller ind på, hvor godt hun klarer sig fagligt. Tildes tidligere skoleerfaringer bliver dog, som fremhævet, hurtigt 'parkeret' af lærerne, og hvor samtalen kunne have dvælet mere ved hendes tidligere og nuværende oplevelser af undervisningen, drejes samtalen over på her-og-nu løsninger, som det at holde fokus og gå i lektiecafeen.

Igennem Tildes skole-hjem-samtale træder der en række forskellige tematikker frem, der på forskellig vis belyser de betingelser, der gennem, såvel elev-

planen som samtalen, gør sig gældende for hende. For at opsummere er det et tema, at evalueringen af Tilde helt overvejende handler om, at hun må ændre adfærd, hvilket knytter sig sammen med især to andre temaer, nemlig på den ene side en modstand, der ikke godtages og på den anden side en udgrænsning af undervisningen og lærernes betydning for Tilde. Centrale temaer, der både ses i skole-hjem-samtalen og i interviewet med Tilde er tillige et tema, der handler om at påtage sig lærernes kategoriseringer og hermed vende de negative vurderinger 'indad' – et tema, der handler om at opleve elevplan og samtale som en etikettering af, hvor 'dårlig' man er og endelig et tema, der handler om meningsfuldhed for eleverne og om deres egen agens og strategier.

Som jeg vil vise senere i kapitlet, gør de her nævnte temaer sig gældende på tværs af eleverne, men på forskellige måder og i varierende grad. Inden jeg med eksempler fra de øvrige elevinterviews vil vende tilbage til disse tematikker, vil jeg i det følgende analysere Malthes skole-hjem-samtale. I Malthes samtale går de samme temaer igen som i Tildes samtale, men på ganske anderledes måder, hvilket bevirker, at der stilles markant forskellige betingelser for de to elever.

Skole-hjem-samtale med Malthe

Ved Malthes skole-hjem-samtale deltager han selv, hans mor og far samt dansk- og matematiklæreren. Da elevplanerne på Dyssehøjskolen, som bekendt, indeholder en form for vurdering af elevernes fremtidige uddannelsesvalg, indledes stort set alle samtalerne på denne skole med en snak om elevernes fremtidige planer – heriblandt Malthes. Til forskel fra på Strandvigsskolen tages der ikke i samme grad udgangspunkt i de ting, der står i selve elevplanerne. Malthes dansklærer Ruth indleder samtalen

Ruth: *Du vil på HHX, eller det var i hvert fald det, der var din plan sidste gang, jeg snakkede med dig?*

Malthe: *Ja, men det er det stadig.*

Ruth: *Ja. Var du oppe på det dér... Uddannelsesmessen? Der var du vel henne og høre om det?*

Malthe: *Ja.*

Ruth: *Og det forskrækkede dig så ikke?*

Malthe: *Nøj. Tværtimod.*

Ruth: *Ja. Men vi har jo heller ikke noget at indvende herfra, så... (griner).*

Malthe: *Det lyder godt.*

Som det fremgår af Malthe og Ruths indledende samtale, er Malthe helt klar over, hvad han vil efter 9. klasse, og Ruth støtter dette valg med bemærkningen om, at lærerne da heller ikke har nogen indvendinger. Malthe 'sorteres' til det, han gerne vil, og Ruth fortsætter

Ruth: *Du er jo en af de elever, som... hvorefter vi plejer at sige, at vi egentlig ikke rigtig ved, hvad vi skal snakke om, for vi kan jo godt snakke om andre hyggelige ting, men din faglighed fejler jo ikke noget. Og din måde at være på og det hele fejler jo heller ikke noget. Så det er kun positivt herfra. Og du har selv lidt været inde på nogle ting, hvor du siger: 'Ej nu får jeg ikke 12 i det hele', eller sådan noget i den dur, ikke?*

Igennem det ovenstående bekræftes det, der også fremgår af Malthes elevplan, nemlig at han leverer legtime tekster både i relation til hans faglige præstationer og hans adfærdsmæssige kompetencer, hvilket også er grunden til lærernes manglende indvendinger mod hans valg af HHX. Væsentligt er det at lægge mærke til, hvordan Ruth her kategoriserer Malthe som en af de elever, det, som lærer, kan være svært at finde på noget at sige til ved en skolehjem-samtale, fordi han netop tilhører den gruppe, der formår at effektivere de forventede kompetencer og præstationer. Dette peger på, hvordan skolehjem-samtalerne tilsyneladende bliver praktiseret på forskellige måder af lærerne (jf. at Ruth taler om det som en fælles oplevelse hos lærerne med brugen af ordet 'vi') alt efter de pågældende elevers evne til at effektivere det forventede og dermed levere legtime tekster. I hvert fald oplever Ruth, at hun umiddelbart har mere at sige til de elever, der *ikke* leverer legtime tekster.

Læreren evalueres

I forlængelse af Ruths positive udmelding til Malthe, drejer hun samtalen over på, at han tilsyneladende ikke selv er helt tilfreds med sine karakterer, på trods af, at disse er gode

Malthe: *Der var lige historie. Den forstod jeg ikke helt* (henviser her til sin historie-karakter).

Ruth: *Nej. Men øh, så var det, jeg også sagde til dig, at så tog vi en opgave, der var sendt over nettet, det var den med Titanic, ikke?*

Malthe: *Den var efterfølgende, men ja.*

Ruth: *Ja, men det var bare som et eksempel, ikke? For det var den, jeg havde, ikke? Ja. Men jeg ved godt, at du har ligget dér, ikke? Men altså 12 er jo også noget med, at man kan sige, ikke lige så dygtig som læreren, men næsten derhen ad, ikke?*

Malthe: *Hmm.*

Ruth: *Altså, og der skal også være noget ligesom at arbejde lidt efter, ikke? Og også noget med, at man udnytter tiden i skolen, og man ikke bliver taget i at lave noget andet og... ja.*

Malthe: *Der synes jeg også, at man skal skelne mellem forskellige fag. Jeg ved godt, at det kan være svært, fordi du har os i så mange fag.*

Ruth: *Nej, det synes jeg nu ikke. Men altså det ved jeg godt. Den diskussion havde vi, og jeg har også sagt til dig, der er jo næste gang også, ikke?*

Malthe: *Ja.*

Ruth åbner indledningsvist op for Malthes perspektiv ved at spørge til hans tilfredshed med sine karakterer. Med denne åbning ændres kontrollen med kommunikationen, og hvor det hidtil har været Ruth, der har styret, hvad der skulle tales om, er Malthe således gennem passagen med til at sætte dagsordenen for indholdet af samtalen. Malthe bruger hurtigt åbningen af karakterperspektivet til først at sætte spørgsmålstegn ved sin historie-karakter (Ruth underviser også Malthe i historie) og dernæst at sætte spørgsmålstegn ved Ruths evner til at vurdere karakteren med henvisning til, at hun kommer til at blande fagene sammen. Malthe udøver således gennem passagen en eksplicit modstand mod Ruths kategorisering af ham i form af karakteren 10, og Ruth forsøger at svare på denne modstand på flere måder. Ifølge hendes vurdering, er der noget, som Malthe ikke helt lever op til - nemlig kriteriet om at udnytte tiden i skolen og ikke lave, for hende at se, uvedkommende ting. På trods af

Ruths indvendinger mod at give Malthe 12, fortsætter han dog sin modstand med en nærmest medfølelse kommentar om, at han godt ved, det kan være svært for Ruth. Malthe er hermed med til at inddrage Ruths rolle som lærer i samtalen. I modsætning til i Tildes samtale, hvor de to lærere kontrollerede både rækkefølge, indhold og tempo i samtalen, og hvor evalueringen begrænsede sig til at handle om, hvad Tilde skulle forbedre, kommer Malthes samtale gennem hans meddelelser således også at handle om, hvad Ruth skal forbedre. Hvor Tildes samtale centrerede om en evaluering af hende alene, er det i Malthes samtale ikke kun ham, der evalueres - også Ruth bliver genstand for evaluering. Dette kan med Knudsens (2010) ord, betragtes som en form for 'moduddannelse' af læreren, og da Malthes modstand udøves under skolehjem-samtalen, udstilles Ruths (ifølge Malthe) manglende evner til at vurdere karakteren ordentligt således også foran såvel hans forældre som foran kollegaen Ole. Ruth søger da også at forsvare sig mod udstillingen af hende som en lærer, der ikke har styr karakterne i de forskellige fag ved på den ene side at modsige Malthe – *Det synes jeg nu ikke*, og ved på den anden side at afslutte diskussionen med kommentarerne – *Men altså det ved jeg godt. Den diskussion havde vi, og jeg har også sagt til dig, der er jo næste gang også, ikke?*

Selvom Malthes modstand ikke umiddelbart godtages, åbner Ruth således sidst i samtalen delvist op for modstanden med tilkendegivelsen af, at hun er klar over Malthes ønske om at få 12 samt muligheden for, at karakteren kan ændres til næste gang.

Karaktererne er vigtigst!

Det fremgår tydeligt af såvel Malthes skole-hjem-samtale som af interviewet med ham, at hans karakterer betyder meget for ham. Da jeg spørger ham, hvad han synes om at få sin elevplan, er det første, der falder ham ind også karakterer

Malthe: Jeg kan godt lide at få karakterer, for så ved jeg, om jeg har gjort det godt eller dårligere og ... i elevplanen er der så ingen karakterer men en udtalelse, og det kan jeg godt lide. Så ved jeg, okay har jeg gjort det her dårligere, jamen så må jeg hellere gøre det bedre. Okay, det her gør jeg godt, så må jeg blive ved på den måde. På den måde kan jeg godt lide det.

Som det fremgår, er Malthe en elev, der godt kan lide at få at vide, hvad han skal gøre bedre, og hvad han gør godt nok. Da karaktererne er meget vigtige for ham, vil han således gerne have at vide, hvad han skal gøre for, at disse

kan blive endnu bedre. Som det fremgår af hans modstand, er dette dog ikke ensbetydende med, at han ukritisk accepterer lærernes kategoriseringer af ham. Da jeg videre i interviewet spørger, hvad synes om det, der stod i hans elevplan, svarer han

Malthe: Jeg synes, at der var noget af det, der var lidt ubegrundet. Men det meste af det var sådan lidt... det var meget stille og roligt.

Stine: Hvad var det, der var ubegrundet, kan du huske det?

Malthe: Sådan noget med nogle gange... der står ja, der stod nogle gange sådan noget med: 'har ikke sine ting i orden' for eksempel. Det stod der i samfunds-fag, og der blev jeg lidt sur over det, for det har jeg! Og det kan også godt have noget at gøre med, at for eksempel Ruth har vi i rigtig mange fag, så måske blander hun det lidt sammen. (...) Man kan godt blive lidt forvirret, hvis man har geografi og biologi, altså de minder meget om hinanden, og det kan godt være, at hvis man får 12 i geografi og 7 i biologi, at det flyder lidt sammen, og så får man 10/10 i begge to. Så det... det er ikke sjovt. Hvis det betyder meget for en, og det gør det jo så for mig. (...) Også min historiekarakter, der fik jeg 10. Der ville jeg gerne have haft 12. Også fordi der laver jeg også alle mine ting, og der har jeg også kun fået 12 i alle mine opgaver, jeg har afleveret, så det... ja, det forstår jeg ikke.

Stine: Nej. Kan du huske, hvad hun svarede så eller? (Henviser til skole-hjem-samtalen).

Malthe: Oh... hun svarede meget kort, som hun altid gør, når der er nogle, der stiller spørgsmål ved karaktererne. Så svarer hun, at du bliver bedømt ud fra det store perspektiv, som også er det, man laver i timerne, og om man er aktiv i timerne. Og der sagde jeg: 'Der er jeg aktiv', og så skiftede hun emne.

Gennem ovenstående passage ser vi igen, hvordan snakken om selve elevplanen hurtigt bliver til en snak om Malthes karakterer. Selvom elevplanen ikke indeholder karakterer, kobler Malthe udtalelserne i den til et spørgsmål om, hvad han fremadrettet får i karakter. Dette er måske ikke så mærkeligt, da selve elevplansskabelonen med dens inddeling i de fem kategorier 'uacceptabelt', 'under middel' osv. i sig selv kan minde om en karaktergivning. Samtidig er Malthe også klar over, at vurderingerne i elevplanen spiller ind på hans endelige karakterer i de forskellige fag, hvorfor elevplanen for ham også udgør et redskab i kampen om at få bedre karakterer. Dét, der i denne sammenhæng bliver væsentligt at lægge mærke til er, hvordan Malthes modstand (også) ud-

springer af en manglende forståelse for, hvorfor han har fået de pågældende karakterer i Ruths fag. Eksempelvis forstår han ganske enkelt ikke, hvorfor han 'kun' har fået 10 i historie, da han laver alle sine lektier og udelukkende har fået 12 i alle sine opgaver. Selvom han er klar over, at han også bedømmes ud fra kriterier, der handler om andet end hans rent faglige produkter, fremgår det således, at han i sin egen selvforståelse af, hvor han bør ligge karaktermæssigt primært trækker på det, der for ham er synligt og dermed lettere at afkode – nemlig hans hidtidige opgavekarakterer og opfyldelsen af lektielæsningen. Ruth opererer dog ikke kun med evalueringskriterier, der handler om de ydre præstationer, men i lige så høj grad med kriterier, der handler om Malthes indre dispositioner – at være konstant aktiv og deltagende i undervisningen. Da de kompetenceorienterede kriterier er af en mere usynlig karakter og kendetegnet ved, at det kun er lærerne, der ved og dermed afgør, hvornår eleven udviser en tilstrækkelig grad af de forventede kompetencer, er det for Malthe langt vanskeligere at afkode disse kriterier. I hans selvforståelse *har* han sine ting i orden og *er* aktivt deltagende, hvorfor Ruths svar på hans modstand, forekommer ham både uforståelige, 'forkerte' og affejende. Eksemplet med Malthe understreger hermed, hvordan der også for de højtpræsterende elever, kan være områder, de ikke helt har effektueret. For Malthe er karaktererne, i modsætning til de kompetenceorienterede kriterier, nogle han kan afkode og forholde sig til, hvorfor han også overfor Ruth udøver modstand ved – i en Bernsteinsk optik – at holde fast i præstationsdiskursen og hermed gøre oprør mod det, man kan betegne som kompetence- eller optimeringsdiskursen.

Også i den følgende passage kommer det til udtryk, hvordan Malthe foretrækker de mere præstationsorienterede kriterier i form af karakterer

Stine: *Synes du, at du kan bruge elevplanen til noget i forhold til dit skolearbejde?*

Malthe: *Øh, ikke udover hvis man får en karakter. Det er lidt ligesom... det er en lidt anden form for standpunkt – standpunktskarakterer, synes jeg. Så det er mere en udtalelse end en standpunktskarakter, og det er... jeg kan godt lide at få karakterer, for som jeg sagde før, så ved jeg, hvad jeg gør godt, og hvad jeg gør dårligt, og hvad jeg kan gøre bedre, så.*

Stine: *Arbejder du så med det, der står, du kan gøre bedre?*

Malthe: *Øh, ofte. Specielt i de fag jeg interesserer mig for. For eksempel i matematik fik jeg at vide, at jeg godt kunne være lidt bedre og aktiv i timerne, og det har jeg gjort.*

Som Malthe igen understreger, er karaktererne for ham den klareste indikator på, hvad han skal gøre bedre. Således udtrykker han, at han ikke oplever elevplanen som brugbar, da den ikke indeholder deciderede karakterer. Alligevel fremhævede han tidligere, at han egentlig også godt kan lide at få udtalelser og sidst i citatet, understreger han, at udtalelserne i elevplanen (og i skole-hjem-samtalen), ifølge hans oplevelse, *har* en effekt på hans fremadrettede måde at agere på i undervisningen – hvis det vel at mærke drejer sig om udtalelser i fag, der *interessere* ham.

Betydningen af kontekst og relation

Det fremgår hos både Tilde og Malthe, hvordan lærernes udtalelser i såvel elevplanen som i skole-hjem-samtalen tilskrives forskellige betydninger, alt efter deres opfattelser af lærerne og interessen for det pågældende fag. Som vi så det hos Tilde, betød oplevelsen af både den tidligere fransk- og den tidligere fysiklærer, at hun fremfor at prøve at leve op til disse læreres forventninger, har opgivet og valgt at 'droppe' faget fransk og opgive at komme i gymnasiet. Mens Tildes opgivenesshed dog ikke kun handler om negative oplevelser med sine lærere, men også om en oplevelse af fagene som svære og det ikke at lykkes, handler det for Malthe mere om oplevelsen af at blive vurderet retfærdigt

Malthe: (...) det er rigtig fedt med en lærer som Ole, vi har ham kun i matematik, og så ved han, at det kun er det fag, han skal bedømme, og han har styr på alle karaktererne. Okay ikke så aktiv dér, meget aktiv dér. Ruth har mange fag og... det er også fair nok, at hun blander det lidt sammen, men hun kunne godt have lidt bedre styr på det.

Ole opleves af Malthe som en retfærdig lærer, der i modsætning til Ruth, har styr på vurderingen af karakterne. For Malthe har dette stor betydning for hans motivation for at forsøge at leve op til de forventede kriterier. Således giver Ruths påpegning af, at Malthe ikke er tilstrækkeligt aktiv eller, som hun udtrykker det, ikke udnytter tiden i skolen optimalt, anledning til modstand både direkte overfor Ruth og i relation til hans egen selvforståelse, idet han forsøger at afskrive hendes kategoriseringer af sig. I modsætning hertil påtager Malthe sig rent faktisk Oles kategoriseringer, og i stedet for at udøve modstand, har han, ifølge eget udsagn, forsøgt at leve op til de forventede kriterier om at blive mere aktiv og 'bedre', som han udtrykker det. Selvom Malthe foretrækker karakterer fremfor udtalelser, og umiddelbart finder disse mest brugbare i forhold til hans fremadrettede arbejde, tager han altså Oles kommentarer til sig og forsøger at imødekomme disse.

De ovenstående passager illustrerer igen, hvordan virkningerne af det fremadrettede perspektiv i såvel elevplanen som i skole-hjem-samtalen langt fra kan reduceres til et spørgsmål om blot at opstille mål og handlinger for eleverne. Hos både Malthe og Tilde fremgår det, hvordan virkningerne af de fremsatte mål og handlinger – hvad enten disse fremgår af elevplanen som på Strandvigskolen eller mere kommer til udtryk i selve skole-hjem-samtalen som på Dyssehøjskolen – er både kontekstuelle og relationelle. For Tilde udgør lektiecafeen eksempelvis en kontekst, som hun ikke oplever, kan hjælpe hende. Den udgør blot endnu en skolekontekst, hvor hun, sammen med de andre kontekster i skolen, ikke oplever at lykkes. Derfor fravælger hun også at imødekomme lærernes opfordringer om deltagelse.

Elevernes muligheder for at imødekomme lærernes kriterier har en markant betydning – og særligt mulighederne for at identificere og effektuere det forventede. Som illustreret i analysen af Tilde, kan hun tilsyneladende godt identificere, hvad der forventes af hende. Hun ved godt, at hun skal blive bedre til stavereglerne og de matematiske begreber, ligesom hun også godt ved, at lærerne forventer, at hun bliver mere aktiv og koncentreret i undervisningen. Langt vanskeligere er det dog for hende at effektuere disse forventninger – ikke kun fordi hun har svært ved fagene og derfor vælger at snakke eller lave andre ting i timerne, men fordi skolen som kontekst og de relationer til lærerne, Tilde oplever at have i denne kontekst, er præget af en lang række negative erfaringer.

Malthe, som i modsætning til Tilde generelt har langt nemmere ved at effektuere lærernes kriterier, har dog i relationen til Ruth tilsyneladende vanskeligt ved at afkode, hvorfor han, ifølge hende, ikke er aktiv nok. Som følge heraf oplever han det tilsyneladende som svært at effektuere tilstrækkelig aktiv deltagelse. Omvendt oplever han det, som rimeligt, når Ole henstiller til, at han skal blive mere aktiv, hvilket tyder på, at Malthe i højere grad kan genkende Oles vurderinger af sig, og i øvrigt oplever Ole som mere retfærdig i karaktergivningen.

Ovenstående underbygger den tidligere fremhævede pointe om, hvordan evalueringen af eleverne må ses i lyset af de aktuelle læringskontekster og relationer, de indgår i – jf. fx Kousholt (2011). Ikke blot har de aktuelle kontekster og relationer betydning for elevernes *muligheder* for at identificere og effektuere det, der forventes af lærerne. De har også betydning for *hysten* eller *viljen* til at efterkomme disse forventninger.

Muligheden for mobilisering af forældre

Som det fremgår af Tilde og Malthes skole-hjem-samtaler, påtager Tilde sig i langt højere grad end Malthe lærernes kategoriseringer. Selvom Tilde (og hendes mor) indimellem forsøger sig med lidt modstand, er den modstand Malthe udøver både langt mere gennemgående i samtalen og mere eksplicit rettet mod læreren (Ruth), end det er tilfældet hos Tilde.

I modsætning til for Tilde, hvor samtalen opleves som ubehagelig, og hvor hun primært forholder sig passivt, opleves samtalen helt anderledes for Malthe. For ham udgør den et 'sted', hvor han føler sig tryk, og hvor han netop kan udøve modstand, fordi hans forældre deltager

Stine: *Hvad synes du om at være til sådan en skole-hjem-samtale?*

Malthe: *Det er meget fint. Så får man lige snakket med lærerne, hvis der er nogle spørgsmål eller et eller andet. Det har jeg som regel ikke, men så kan man spørge dér, hvis det er. Og også fordi ens forældre er der. De kan ligesom... læreren kan ikke bare komme med et ubegrundet svar. Så de bliver nødt til at svare ordentligt, så at sige. Det er fedt!*

Mens Tilde oplever morens deltagelse ved samtalen som noget, der gør hende utryk, oplever Malthe således, at hans forældres tilstedeværelse giver ham den 'rygdækning', der skal til, hvis og når han har spørgsmål, eller der er noget, han er utilfreds med. Dette understreger betydningen af forældrenes rolle under samtalen i forhold til elevernes muligheder for netop at udøve modstand mod de kategoriseringer, de udsættes for, eller for i det hele taget at kunne inddrage lærernes rolle og indholdet af eller formen på undervisningen i samtalen.

Kryger (2012) beskriver noget tilsvarende i sit studie af skole-hjem-samtaler, og kalder det en mobilisering af forældre. Selvom han primært forholder sig til forældremobilisering i de tilfælde, hvor lærerne intervenserer i elevernes ungdomskulturelle rum i skolen, peger også han på, hvordan forskellige elever har forskellige muligheder for at stille sig kritisk overfor lærerne, afhængigt af det, han betegner som forældrenes kapitalvolumen⁶⁴ (Ibid:124-128).

Muligheden for – eller i hvert fald *oplevelsen* af muligheden for – at mobilisere forældrene synes således forskellig fra elev til elev. Selvom Tildes mor forsøger at bakke op om hendes udtalelser omkring de tidligere lærere, ser det ikke ud til, at Tilde på samme måde som Malthe, oplever at moren kan fungere som støtte under samtalen. Mens Tilde således primært forholder sig passivt

⁶⁴ Kryger trækker her på Bourdieus begreber om social og kulturel kapital.

under samtalen og så at sige 'trækker sig væk' fra de voksne, som snakker, 'bruger' Malthe aktivt de voksne i samtalen – han inddrager og stiller spørgsmål til lærerne og bruger forældrene som social forstærkning hertil.

En 'rigtig' eliteelev

Efter debatten med Ruth om karakterer, overtager Ole samtalen for en kort bemærkning. Ole beskriver forud for det følgende citat, hvordan han er begyndt at finde opgaver med flere udfordringer i, end der er i de opgaver, der er i klassens grundbog, til Malthe og nogle andre højtpræsterende elever.

Ole: *Jeg prøver i matematik sådan at få jer til at lave noget i timerne (...). Men når I så får nogle opgaver, hvor vi siger ok, det er jeres bud, og jeg så siger: 'Det er ikke helt rigtigt', så må man jo gå dybere i det, ikke? Som jeg har sagt til dig nogle gange. Det gør ikke noget, man bruger tre kvarter eller halvanden time eller fire timer på en opgave, hvis man arbejder kreativt med den for at finde en løsning. Så bliver det jo bare endnu bedre, når løsningen kommer, ikke?*

Malthe: *Selvfolgelig.*

Ole henviser her til det, han også har skrevet i Malthes elevplan om at udvise mere tålmodighed i forbindelse med matematikopgaverne. Således opfordres Malthe til at arbejde både dybere og mere kreativt, indtil han finder de rigtige løsninger. Som tidligere eksemplificeret med eleven Peter, opfordres Malthe tillige til at bruge langt mere tid på opgaverne. Det handler således igen her om, at Malthe, selvom - eller netop fordi - han er højtpræsterende, skal udnytte sit potentiale til fulde og optimere den måde, han arbejder på. Igen ser vi, hvordan Malthe godtager Oles kommentarer uden nogen form for modstand. Ruth overtager igen samtalen

Ruth: *Men du arbejder jo godt, og du har en meget stor viden ikke? Så det er det, jeg siger, det gælder, som lærer, om at være ganske velorienteret, for ellers skal du nok (griner) overhale indenom, ikke? Og det er jo også det, jeg siger, der kommer til udtryk fx i samfundsfag, ikke? At du har den der store viden. Så det er jo en rigtig, rigtig god ting. Så du har jo altså de arbejdsvenner, der skal til og det hele.*

Malthe: *Det er jeg glad for at høre.*

Ole: *Det er også godt, at du ikke er bleg for at argumentere for forskellige ting.*

Selvom både Ruth og Ole efterspørger mere aktiv deltagelse og koncentration fra Malthes side, understreger Ruth her igen, at Malthe *er* en fagligt dygtig elev, som tillige har gode arbejdssevner. Igen fremgår det således, at han helt overordnet set leverer legitime tekster i forhold lærerens evalueringskriterier. Hans faglige evner og store viden kombineret med hans tilgang til det at lære – fx lysten til at argumentere for det, han siger eller mener – betyder således, at han vurderes som en 'idealelev'.

Væsentligt er det igen at lægge mærke til, hvor meget vægt både Ole og Ruth netop lægger på Malthes tilgang til undervisningen. Malthe formår at udvise et særligt engagement, der også får betydning for, hvordan de to lærere vurderer hans fremtidsmuligheder. Dette kommer til udtryk i det følgende citat, hvor Ruth og Ole forinden har talt om en anden meget højtpræsterende dreng, der tidligere har gået på skolen, og som nu går på en særlig elitelinje på HHX

Ruth: (...) *men du har noget af det samme. For det, der karakteriserede ham* (den tidligere elev) *var, at han altid kom op bagefter, og at han gerne ville. Han kunne sidde og snakke* (med lærerne), *altså, selv når det var frikvarter. Det gør du jo også. Du er ikke bleg for at komme op, og så fortsætter vi snakken bagefter. Du er ikke typen, der...: 'Ej nu er det frikvarter', og så er det ellers ud, vel? Og du har jo den dér interesse for at bore dybere ned i tingene, ikke? Jeg ved ikke, om man søger direkte ind på den dér elitelinje eller hvad?*

Af citatet fremgår det, hvad der, udover de rent faglige evner, skal til for at blive vurderet som en elev, der er velegnet til at komme på elitelinje i gymnasiet (HHX). Malthe sammenlignes med den tidligere elev, fordi de begge besidder nogle særlige kompetencer, der står i høj kurs hos lærerne – kompetencer, som netop handler om en særlig tilgang til det at gå i skole. Særligt fremgår det, hvordan det at *ville* skolen og lærerne, også når det er frikvarter, udgør en særlig kompetence, som Malthe i lighed med den anden dreng, formår at udvise. Samtidigt med, at Malthe roses for også at ville tale med lærerne efter timerne, kategoriseres de elever, der gerne vil hurtigt ud i frikvartererne som nogle særlige 'typer'. Disse 'typer' formår således ikke i samme grad som Malthe at udvise det særlige engagement – at *ville* skolen, der skal til for at blive vurderet som en 'rigtig' eliteelev.

Ruth evalueres igen

I den følgende del af samtalen taler de to lærere og Malthes far om, at Malthe skal på besøgsdage både på almindelig linje og elitelinje på forskellige

HHX'ere. Malthe er umiddelbart positivt stemt over for det at gå på elitelinje, men han understreger dog, at det endelige valg bliver hans egen sag. Efter yderligere snak om forskellige skoler samt transportmulighederne hertil, forsøger Ruth at afrunde samtalen

Ruth: (...) *Har I noget, I vil spørge om eller vide mere om eller et eller andet, så fyr løs.*

Malthe: *Der var lige en ting, jeg gerne ville sige. Og det var angående det dér med det 'For-sømte forår' og den måde, det var blevet sagt på, at vi skulle læse det dér. Altså, der var jo kun fire, der havde læst til den torsdag, og der blev vi enige om, da vi snakkede derude, at det må der være en grund til.. Altså, der er ikke nogen, der har opfattet det som om, at vi skulle læse de dér 13 sider om dagen. Vi har bare opfattet det som et forslag. Så der var en grund til, at der var tyve elever, der ikke opfattede det på den måde.*

Ruth: *Men altså, man kan sige, sket er sket. Altså, der er jo ikke så meget at gøre ved det lige nu. Men en anden gang, når man siger 13 sider om dagen, så er det fordi, det er 13 sider om dagen.*

Malthe: *Ok, godt nok (...) Men det vi så også håbede på, det var... at det ikke gik for meget ud over nogen forskellige karakterer eller et eller andet, fordi at...*

Ruth: (...) *Hvis nu jeg for eksempel har taget dig i, at du så ikke har læst, så skal det være gentagne gange. Det er jo ikke sådan, fordi man én gang laver et eller andet, at man så, altså, så er det desværre ærgerligt. Ned på 02. Sådan hænger det jo ikke sammen. Men altså, det er jo fordi, at jeg oplever, at I ikke får læst, og så sætter jeg jo sidetal på for at hjælpe jer. Jeg siger, så er det 13 sider om dagen, ikke?*

Malthe: *Ja, men præcis når du siger det på den måde, og det er det, du gør i klassen, så er der mange, der forstår det som at hjælpe os. Det er som et forslag til dem, der ikke kan finde ud af det.*

Ruth: *Ja. Men altså...*

Malthe: *Ja, men det er bare vores forventning, at du gerne må gøre det lidt mere klart, at på det dér tidspunkt skal vi læse det dér.*

Malthes far: *Det var mere det med kommunikationen med det.*

Ruth: *Det er det, der hedder en kommunikationsbrist, ikke?*

Malthe: *Præcis. Det var lige det eneste, jeg ville sige.*

Ruth: *Yes. Men det er jo også fair nok at sige det.*

Gennem ovenstående passage udøver Malthe igen eksplicit modstand mod Ruths måde at kommunikere lektier ud på. Med Ruths indledende åbning for, at Malthe og hans forældre kan byde ind med spørgsmål eller kommentarer, overtager Malthe kontrollen med kommunikationen, og Ruth bliver igen genstand for evaluering. Gennem modstanden formår Malthe også at inddrage undervisningen – eller i hvert fald den del af den, der handler om lektiegivning – i samtalen. Ret hurtigt ser vi dog, hvordan Malthes modstand igen handler om karakterer. Hans irritation over Ruths måde at kommunikere lektier ud på, handler således (bl.a.) om en bekymring for at få lavere karakterer, hvis han ikke har fået læst sine lektier. Selvom Ruth forsikrer, at en enkelt manglende lektielæsning ikke vil få betydning for elevernes karakterer, fortsætter Malthe sin modstand, og han expliciterer *sine* forventninger til Ruth som lærer. Med sin modstand og fortsatte kontrol med kommunikationen formes samtalen således også til, at det ikke kun bliver Ruth (og Ole), der fremsætter forventninger til Malthe om fremadrettet arbejdsindsats – han fremsætter også fremadrettede handlinger til Ruth. Passagen illustrerer videre det, Malthe indikerer i interviewet, nemlig hvordan han ligefrem nyder at kunne udøve modstand. Som han udtrykker det, kan lærerne således ikke 'bare komme med ubegrundede svar, når hans forældre er der'. Forældrenes tilstedeværelse betyder således, at Malthe til fulde kan udtrykke de ting, han er utilfreds med, og vi ser også, hvordan faren understøtter Malthes kritik med indikationen af, at kommunikationen ikke har været helt god fra Ruths side.

Det kan være vanskeligt at afgøre i hvilket omfang Malthes modstand godtages af Ruth. Først i passagen godtages modstanden ikke umiddelbart, og Ruth fastholder, at 13 sider er 13 sider. Efterhånden som samtalen skrider frem, bliver det dog vanskeligere for hende at forsvare sig, dels fordi Malthe afbryder hende og dels fordi, hans far bryder ind. Til sidst medgiver Ruth da også, at der er tale om en kommunikationsbrist, uden at hun dog påtager sig skylden herfor. Hun påpeger, at det er 'fair nok', at Malthe fremsiger sin kritik, men hun erklærer sig ikke umiddelbart enig i den. Uanset om Malthes modstand godtages eller ej, illustrerer samtalen dog, hvordan han gennem sine meddelelser formår at overtage kontrollen med kommunikationen på måder, der udfordrer de eksisterende magtrelationer, der er givet mellem stemmen som elev, der skal evalueres og stemmen som lærer, der skal evaluere eleven.

Forskellige stemmer – forskellige muligheder

På flere måder danner Malthes elevplan udgangspunkt for den efterfølgende skole-hjem-samtale. Særligt den del af elevplanen, der handler om fremtidig uddannelse danner baggrund for det, der indledningsvist tales om. Da Malthe dog gennem sine meddelelser eller modstand er med til at kontrollere indhold og rækkefølge i samtalen, kommer denne, som belyst, også til at handle om andre forhold end dem, der lægges vægt på i elevplanen.

Som vi så det, forsøgte Tilde (og hendes mor) også at inddrage forhold – primært Tildes tidligere skoleerfaringer – der har betydning for hende. Mens Tildes meddelelser dog ikke formåede at ændre ved magtforholdet og snarere cementerede kravene til hende om at ændre sin adfærd og tilgang til skolen, formår Malthe rent faktisk at udfordre de på forhånd givne stemmer. Ser vi på de to elevers forskellige udgangspunkter, kan dette måske give en forklaring på, hvorfor det i højere grad lykkes Malthe at kontrollere kommunikationen. Først og fremmest er han på forhånd tildelt en anden stemme end Tilde, idet han i modsætning til hende karakteriseres som en fagligt 'stærk' elev. Selvom han et par gange får at vide, at han skal udnytte tiden bedre i skolen af begge lærere, handler hans samtale primært om, hvor dygtig han er fagligt, og hvor 'god' hans adfærd er i forhold til det at gå i skole. Samtidig er Malthes modstand også langt mere konkret og direkte rettet mod den aktuelle lærer Ruth, hvilket umiddelbart gør det vanskeligere at affeje modstanden, end i Tildes tilfælde, hvor modstanden var rettet mod tidligere lærere. Malthe formår også i større grad end Tilde at holde fast i sin modstand og gentage denne, hvilket også kan hænge sammen med, at han har et stærkere bagland end Tilde at trække på.

I interviewet med Malthe understreges det, hvordan hans forældre også er med til at opfordre og støtte ham til at indgå aktivt i skole-hjem-samtalen og spørge ind til lærerne

Stine: *Tænker du over, om der er noget, du vil sige inde til samtalen?*

Malthe: *Øh, jeg går altid og tænker... Man får at vide en uge før, man skal til skole-hjem-samtale, og der går jeg altid og tænker sådan lidt: Er der noget, jeg vil spørge om og så videre?*

Stine: *Snakker du med dine forældre om det?*

Malthe: *Ja, mine forældre de spørger altid: 'Er der noget, du vil spørge om, er du sikker?'*

Som fremført, anskuer jeg ikke blot genkendelsen af elevernes modstand som et spørgsmål om at levere passende eller ikke-passende former for modstand, men også om, hvilken plads de i forvejen har i det klassifikatoriske system eller sagt med andre ord, hvilken stemme de på forhånd er tildelt. Knudsen (2010) påpeger, som nævnt i kapitel 3, hvordan det for såvel elever som forældre er særdeles vanskeligt at udøve modstand, fordi de i forvejen er tildelt positioner som lyttende modtagere af lærernes ekspertudtalelser i skole-hjem-samtalen. Mens jeg erklærer mig enig med Knudsen i, at formen på samtalerne i høj grad trækker på disse positioner, peger de foreløbige analyser af Tilde og Malthes samtaler dog på, at eleverne tillige er tildelt nogle yderligere positioner eller med Bernsteins ord, stemmer, som er væsentlige for de forskellige elevers muligheder for at udøve modstand og for i det hele taget at deltage aktivt i samtalen. Muligheden for eksempelvis at være med til at kontrollere samtalsforløb og indhold synes således dels at knytte sig til, hvorvidt eleven på forhånd er tildelt en stemme som enten højt- eller lavtpræsterende og dels til elevens mulighed for at mobilisere forældrene som opbakning under samtalen.

En elev som Malthe, der på forhånd er tildelt en stemme som fagligt højtpræsterende, engageret og aktiv og som oven i købet medbringer ressourcestærke forældre til samtalen, har således et andet udgangspunkt for at blive hørt og genkendt end en elev som Tilde, der på forhånd er tildelt en stemme som fagligt lavtpræsterende, uengageret og inaktiv, og som ikke i samme grad har et ressourcestærkt bagland at trække på – i hvert fald ikke når det handler om hjælp til lektierne. Dette synes også at vise sig ved, at Malthes modstand, på trods af, at denne heller ikke umiddelbart godtages, alligevel formår at udfordre de eksisterende magtrelationer. Tilsyneladende handler det altså ikke kun om, at hans modstand er mere 'passende' end Tildes, men om de ressourcer og stemmer, som de to elever hver især bringer med sig ind i samtalen.

Mens lærerne i Tildes tilfælde har en klar dagsorden for, hvad hun skal forbedre, gælder dette ikke i samme grad for Malthe, hvorfor han også har et andet udgangspunkt for at bringe forhold ind i samtalen, der ikke 'blot' handler om, at han skal arbejde med sine indre dispositioner, som det var tilfældet for Tilde. Ruth indleder da også samtalen med at pointere, at Malthe i kraft af såvel hans stærke faglighed og hans *måde at være på*, er en elev, som lærerne egentlig ikke ved, hvad de skal sige til. Mens Tildes meddelelser mødes med, at hun må arbejde med sig selv og sin adfærd, og som dermed ikke formår at 'rykke' hverken ved magtrelationerne eller ved kategoriseringen af hende, men snarere synes at bekræfte denne, mødes Malthes meddelelser nok med

modstand, men i lige så høj grad med nærmest undskyldende svar fra Ruth og en tilnærmelsesvis lovning på, at han nok skal få '12' næste gang.

Elevplanen som redskab?

Bernsteins teori kan belyse, hvordan elevernes meddelelser kan være med til enten at ændre ved eller cementere de tildelte stemmer og magtrelationer. Dog finder man ikke hos Bernstein et bud på, *hvorfor* eleverne kommer med de meddelelser, de gør og i forlængelse heraf, *hvorfor* de påtager sig kategoriseringerne eller ej. Gennem analysen af Malthe og Tildes skole-hjem-samtaler og interviewene med dem, synes der dog at træde nogle betydninger frem, der også kan være med til at forklare de to elevers forskellige måder at forholde sig til elevplan og samtale på. Som allerede fremhævet, spiller de to elevers oplevelse af forældrenes deltagelse ind på deres egen tilgang til samtalen. Hvad der synes at spille en ligeså stor rolle for elevernes agens, er dog deres oplevelser og brug af *elevplanen som redskab*. Da karaktererne betyder rigtig meget for Malthe, der er en ambitiøs dreng og gerne vil klare sig godt uddannelsesmæssigt, træder elevplanen for ham frem, som et redskab i kampen om at få gode karakterer. Når Malthe agerer ved at udøve eksplicit modstand mod karaktergivning og den måde, Ruth giver lektier for på, synes det således ligeså meget at være et spørgsmål om at overbevise hende om, at det ikke er ham, der ikke lever op til de faglige og adfærdsmæssige krav, men at dette snarere handler om, at hun ikke kan kende forskel på fagene og er uklar i hendes måde at udmelde lektierne på. I kampen om karakterer anlægger Malthe således en offensiv strategi, hvor det netop handler om at vende eventuelle negative kategoriseringer udad mod lærerne.

For Tilde, der allerede har givet op og indset, at hun ikke skal i gymnasiet, bliver det at udøve modstand, i modsætning til for Malthe, mindre vigtigt. Uden at kende direkte til hendes tidligere erfaringer med skole-hjem-samtaler, peger hendes udtalelser på, at hendes primære erfaringer handler om at blive kategoriseret negativt, hvorfor hun tilsyneladende heller ikke har gode erfaringer med det at undslå sig disse kategoriseringer og hermed at udfordre lærerne. For hende fungerer elevplanen og samtalen ikke som redskaber i kampen om at klare sig godt i skolen og få høje karakterer. Derimod bekræfter de blot hendes 'mangler', hvorfor det også synes mere meningsfuldt for hende at anlægge en passiv strategi, hvor hun, som Kryger beskriver det, søger at undgå mest mulig skade – jf. damage control-strategien. Malthe, der gennem sine meddelelser, formår at 'rykke' ved magtrelationerne, får i modsætning til Tilde erfaringer med, hvordan han kan udfordre de eksisterende kategoriseringer.

Samtidig formår han også at bringe undervisningsmæssige forhold ind i samtalen, hvorved det fremadrettede perspektiv ikke kun kommer til at handle om, at han skal forbedre sig, men om at også Ruth skal gøre nogle ting anderledes.

Fra nu at have opholdt mig ved Tilde og Malthes skole-hjem-samtaler og interviewene med dem, vil jeg i det følgende vende mig mod interviewene med Kaja, Mikkel, Lisa og Kristian. Denne analysedel afrundes med en opsamling og diskussion af de betingelser og betydninger af evalueringen, der er trådt frem gennem analysen af samtalerne og elevernes forskellige perspektiver.

Kaja – at fokusere på det negative

Kaja, der af lærerne beskrives som en fagligt 'svag' elev, går på Dyssehøjskolen. Hendes elevplan er som Karinas præget af mange 'uacceptabelt' og 'under middel' kategoriseringer, men hun har dog også flere 'middel'-vurderinger. Kaja påtager sig i lighed med Tilde i stor udstrækning lærernes kategoriseringer

Stine: *Hvordan vil du sådan beskrive dig selv som elev?*

Kaja: *Hmm... jeg er nok en af de elever, som har nogen ret store huller i det meste basis, i de fleste af fagene, hvor jeg ikke rigtig har fået det med. Fordi for eksempel nogen ting som matematik, der har jeg det med helt almindelig division, gange og plus, det er sådan nogen ting, der er lidt svære for mig.*

Stine: *Ja, okay... hvad synes du om at få en elevplan?*

Kaja: *Jeg har lidt blandede følelser, for på sin vis, så ved jeg godt, at den kun er der for at hjælpe mig. På den anden side, så synes jeg, at det er enormt irriterende at få påpeget mine fejl hele tiden.*

Stine: *Og det synes du, der bliver i...?*

Kaja: *Ja, det synes jeg lidt, at 'det dér skal du gøre bedre til næste gang' og 'det, det, det skal du også gøre bedre'. Altså, der er positive ting, men det er bare det dér med, at jeg fokuserer på de negative hele tiden.*

Stine: *Ja, okay. Hvad tænkte du så om det, lærerne havde skrevet? Synes du, at det passede på dig?*

Kaja: *Nja... det gør det som regel, ja.*

Stine: *Var der noget, som du synes skulle have været anderledes?*

Kaja: *Nej, for jeg ved godt, at jeg har nogen af de ting, som de påpeger... det ved jeg jo godt.*

Som det fremgår af Kajas udtalelser, oplever hun i lighed med Tilde, elevplanen som et 'sted', hvor hendes fejl og mangler bliver udstillet. Selvom hun, ligesom Tilde, følger en skolemæssig logik om, at elevplanen er et redskab, der er til for at hjælpe hende, opleves den af Kaja som en udpensling af hende som en elev, der ikke lever op til det, der forventes i skolen. Kaja udgør således endnu et eksempel på, hvordan de politiske intentioner om gennem elevplanen at 'opdage faglige problemer i tide', udmønter sig i et stærkt fokus på elevens 'mangler' i såvel selve elevplanen som i elevens bevidsthed. Kaja påtager sig lærernes vurdering af, at der er meget, hun ikke kan eller gør godt nok, men det at skulle forbedre alle disse ting, synes uoverskueligt. Interessant er videre Kajas udtalelse om, at selvom elevplanen indeholder positive vurderinger, hæfter hun sig primært ved de *negative*. Elevplanen der, i henhold til de politiske intentioner skulle virke fremadrettet og befordrende for elevens videre læring og udvikling, synes således, også for Kaja, snarere at fungere som en bekræftelse af de 'mangler', som hun i forvejen godt ved, hun har – eller som hun i hvert fald har taget på sig.

Også når Kaja fortæller om skole-hjem-samtalen, tager hun i høj grad lærernes kategoriseringer på sig. På samme måde som Tilde, oplever hun det som ubehageligt at få påpeget sine 'mangler' foran sine forældre.

Stine: *Hvad synes du om at være til skole-hjem-samtale?*

Kaja: *Det er fint nok. Altså, det er ikke øh... altså jeg synes, at det er lidt irriterende nogen gange, for så kommer alle de dér ting, jeg skal, alle de dér ting, jeg skal huske, og de ting jeg skal lave, de kommer bare frem og så bliver mine forældre opmærksomme på det, og så går de ligesom mere til den sådan: 'Har du nogen lektier? Gør du nu det, gør du nu det?' Det er enormt irriterende!*

Kaja fortæller også, at hun forholder sig passivt ved samtalen, idet hun, som hun udtrykker det, ikke føler sig tryk ved at sige noget.

Kaja: Jeg siger generelt ikke specielt meget til skole-hjem-samtaler, og andre samtaler... sådan rigtig (...) altså fordi jeg har sådan... jeg tror ikke, at jeg føler mig specielt tryk ved tingene, synes jeg. Jeg føler mig ikke tryk ved bare at skulle sige sådan... sidde og snakke helt vildt (...) jeg er bare ikke specielt tryk ved at sidde og plapre ud med en hel masse.

At Kaja ikke føler sig tryk ved at sige noget, kan selvfølgelig skyldes mange forskellige faktorer. Med stemmen som en elev, der ikke formår at leve op til skolens og lærernes forventninger, er hun dog, ligesom Tilde, sat i en position, hvor hun ved at meddele sig, kan risikere yderligere negative vurderinger og henstillinger om at forbedre sig. Kajas tavshed kan således, i lighed med Tilde, ses som udtryk for en damage control strategi. Samtidig tyder Kajas udtalelser på, at hendes forældre ligeledes reproducerer lærernes kategoriseringer af hende, hvorfor hun ikke, som eksempelvis Malthe, oplever at kunne hente støtte i sit bagland.

I interviewet spørger jeg Kaja, om hun forsøger at gøre det, lærerne gerne vil have hende til

Kaja: Det er forskelligt. Det er meget forskelligt, for nogen gange tager jeg det alvorligt og tænker sådan: 'Okay, nu tager du dig lige sammen'. Og så andre gange, der har jeg det sådan, så bliver jeg irriteret over tingene. Og jeg synes ærlig talt ikke, at tingene er noget, jeg kan bruge i mit videre liv, og så gider jeg ikke sådan rigtig gøre så meget ved det.

Ovenstående citat viser, hvordan temaet om meningsfuldhed går igen hos Kaja. Hun udtrykker i hvert fald selv, at det faglige stof ofte opleves som uvedkommende i forhold til hendes videre liv. Samtidig kan hendes udtalelse om ikke at 'gide' at gøre noget ved lærernes henstillinger, i lige så høj grad skyldes, at hun ganske enkelt ikke kan eller ved, hvordan hun skal leve op til de opstillede mål og øvrige kriterier. Hun udtrykker således, at hun har svært ved helt basale faglige færdigheder, hvilket peger på, at hun i lighed med Tilde godt kan identificere, hvad hun skal gøre bedre, men at hun simpelthen ikke er i stand til at effektuere dette.

Mikkel – 'De siger bare det samme'

Mikkel, der ligesom Kaja går på Dyssehøjskolen og også vurderes af lærerne som en fagligt 'svag' elev, tager også deres kategoriseringer på sig. Det betyder dog heller ikke, at han efterlever lærernes opfordringer om at blive mere aktiv i timerne

Stine: *Nu har du fået en elevplan nogen gange, går jeg ud fra? Hvad synes du sådan om at få en elevplan?*

Mikkel: *De siger bare det samme. Altså hver gang jeg får én, så står der næsten det samme.*

Stine: *Ja, okay. Og det er, at...?*

Mikkel: *At jeg er fin nok i timerne, at jeg er god. Og at jeg kan blive bedre, hvis jeg gider. Men jeg skal bare sige mere i timerne, det...*

Stine: *Okay. Hvad tænker du om det, når lærerne...?*

Mikkel: *Jeg tænker, det er jo rigtigt nok, hvad de siger. Det er fint nok.*

Stine: *Synes du, at du kan bruge elevplanen til noget sådan i forhold til dit skolearbejde?*

Mikkel: *Nej, det synes jeg faktisk ikke.*

Stine: *Hvorfor ikke?*

Mikkel: *Jeg synes bare ikke, at det er så godt at følge... den er fin nok, men når jeg skal lave noget i skolen, så ved jeg ikke, om jeg kan bruge den til så meget (...) Altså, jeg tænker over det, men jeg gør det ikke. Jeg følger den ikke.*

Stine: *Nej. Hvorfor ikke?*

Mikkel: *Jeg ved det ikke. Det er fint, at de skriver det og sådan noget, men jeg klarer skolen på min egen måde, som jeg gerne vil.*

Stine: *Ja okay. Så du bliver ikke mere aktiv, fordi de siger det?*

Mikkel: *Nej, det gør jeg faktisk ikke. Hvis jeg selv indstiller mig på, at jeg vil være mere aktiv, så skal jeg nok blive det, men bare fordi de skriver det, så ved jeg ikke, om jeg gør det.*

Stine: *Hvad skulle der til, så du blev mere aktiv, tror du?*

Mikkel: *Hvis det krævede, at jeg skulle få meget bedre karakterer, og det var vigtigt og sådan noget, så ville jeg hundrede procent gøre det, men når det ikke gør det så meget, så er det fint nok.*

Stine: *Hvad synes du sådan ellers om at være til skole-hjem-samtale?*

Mikkel: *Jeg har det fint nok med det. Det skræmmer mig ikke rigtig.*

Stine: *Tænder du over, inden du kommer ind til samtalen, om der er noget, du godt vil sige eller?*

Mikkel: *Nej, det gør jeg ikke. Jeg lytter bare, hvad lærerne siger, og så tager jeg det til mig.*

Af Mikkels udtalelser fremgår det, hvordan han, ligesom mange andre elever ikke formår at være tilstrækkelig aktiv i timerne. Såvel i hans elevplan som i samtalen opfordres han også flere gange til at blive mere mundtligt aktiv. Interessant er det at bemærke, hvordan dette kompetenceorienterede kriterie, ifølge Mikkel, går igen og igen i hans elevplaner. Selvom han således år efter år opfordres til at blive mere aktiv, bliver han det tilsyneladende ikke. I lighed med Malthe, taler Mikkel også elevplanen ind i en karakterdiskurs, og som han udtrykker det, er karaktererne den væsentligste forudsætning for, om han vil følge lærernes henstillinger. Mikkel er således én af de få lavtpræsterende elever i det empiriske materiale, hvor karaktererne er meget betydningsfulde. Et kompetenceorienteret kriterie som det at blive mere aktiv, er således kun meningsfuldt for ham, hvis det udmønter sig i mere synlige kriterier som bedre karakterer. I modsætning til Malthe, har Mikkel dog tilsyneladende ikke afkodet, at det netop i stor udstrækning er den aktive deltagelse, der kan højne hans karakterer, hvilket også kan være baggrunden for, at han endnu ikke udviser tilstrækkelig aktivitet. Således viser udtalelsen *'men når det ikke gør det så meget, så er det fint nok'*, at han tydeligvis ikke opfatter udtalelserne i elevplanen som nogle, der har betydning for hans fremtidsperspektiver. Omvendt kan det også være, at Mikkel ganske enkelt finder det vanskeligt at melde ind mundtligt, hvilket han, som vi skal se, giver udtryk for i forbindelse med faget fysik. Uanset hvilke årsager der kan være til, at Mikkel ikke er særligt aktiv mundtligt, viser hans udtalelser, hvordan også han opererer med en egen strategi, som han beskriver som *'at klare skolen på sin egen måde'*. Det hjælper således ikke at opfordre Mikkel til at blive mere aktiv – hverken i elevplan eller samtale – hvis han ikke selv ønsker eller formår at blive det. I modsætning til de andre interviewede elever, er Mikkel en dreng, der så at sige hverken ret-

ter 'kritikken' indad eller udad. Mikkel tager godt nok kategoriseringerne på sig, men han udtrykker ikke på samme måde som fx Tilde og Kaja, at det går ham på, eller at han føler sine 'mangler' udstillet. Omvendt vender han heller de negative vurderinger udad mod eksempelvis lærerne, som Malthe gør det. Han affinder sig tilsyneladende med vurderingerne, mens han dog samtidig kun følger det, han selv finder mening i.

I forlængelse af den tidligere diskussion omkring elevplanens sortering af eleverne til fremtidig uddannelse, vil jeg i det følgende vise et uddrag fra Mikkel's skole-hjem-samtale, der illustrerer, hvordan også samtalen har sorterende effekter.

Samtalens sorteringseffekt

Mikkel er én af de elever, der meget gerne vil i gymnasiet lige efter 9. klasse, men i skole-hjem-samtalen opfordres han på det kraftigste af lærerne til at tage 10. klasse først, igen under henvisning til, at han for at begå sig i gymnasiet er nødt til at blive mere mundtligt aktiv. Som Mikkel selv udtaler, forholder han sig primært passivt under samtalen, og som hos Tilde, begrænser hans meddelelser sig primært til 'ja' og 'hmm'. Mikkel forsøger dog netop i forhold til lærernes sortering af ham til 10.klasse at udøve en form for modstand

Ruth: (...) *Jeg ville egentlig begynde med at høre, hvad dine planer er for næste skoleår... efter 9. klasse?*

Mikkel: *Jeg ved det ikke helt endnu. Men jeg tror, jeg tager normalt gymnasium.*

Ruth: *Du vil gerne på normalt gymnasium?*

Mikkel: *Ja, det tror jeg.*

Ruth: (...) *Så er det, jeg nu skal sige, for nu har vi jo ikke lige vidst, hvad du ville. At vi skal sige, at som det ser ud nu, så er det ikke lige det, vi vil anbefale dig i første omgang.*

Ole: *Det ser ud som om, der mangler lidt mundtlighed.*

Mikkels far: (...) *Altså vi snakkede også om, at hvis man virkelig skulle gøre sig håb om at komme op [i gymnasiet], skulle man selvfølgelig give den en skalle det sidste halve år, men selvfølgelig fremadrettet. Og jeg synes, det er... altså jeg kan godt se, at det er selvfølgelig smadder ærgerligt at komme over og så knække nakken, fordi det er for svært.*

Omvendt synes jeg også, at det er smadder ærgerligt, hvis det er det, man gerne vil. Og Mikkkel har hele tiden givet udtryk for, at han ikke vil i 10., for så står man så... hvad skal man så, ikke?

Ole: Men hvorfor vil du ikke i 10.?

Mikkkel: Jeg synes, at det er et spildår. Jeg vil hellere bare direkte over på gymnasiet.

Ruth: Nej, nej men det er heller ikke... Vi er ikke dem, der bestemmer, vi vejleder bare.

Mikkels far: Nej, nej, men jeg synes også... jamen det er jo....

Ruth: Og vi vejleder ud fra, hvad vi ved, ikke?

Mikkels far: Ja.

I den følgende del af samtalen redegør Ole for, at Mikkkel klarer sig godt i matematik både hvad angår det faglige og hans deltagelse i undervisningen. Ole synes dog fortsat, at Mikkkel skal gå i 10.klasse, og henviser bl.a. til hans karakter i fysik

Ole: Men jeg kan se, at fysikkarakteren er 02. Jeg ved ikke, hvad der sker i fysik, om du er helt stille i fysik. Jeg kan se, at du er meget stille i mundtligt dansk. Om det kan være derfor, den hedder 02? Eller om du rent faktisk ikke forstår, hvad I laver i fysik. Det har jeg ingen mulighed for at vide. Hvad synes du selv? Er det svært?

Mikkkel: Ja, fysik er helt vildt svært, synes jeg.

Ruth: Men det er jo sådan, at man har fysik og kemi på C-niveau [i gymnasiet] uanfægtet hvilken retning, man vælger og...

Mikkkel: Det kan man vel godt overkomme...

Ole: Men det er vigtigt så, at du har nogle stærke fag ud over, ikke? Og man kan se på engelsk og tysk: 4. Jamen der følger du jo med på det her niveau, rimeligt, men ikke prangende, kan man sige. Det er ikke sådan, så du brillerer i fagene, tror jeg.

Mikkkel forsøger igennem det ovenstående at udøve modstand mod lærernes sortering ved dels at give udtryk for, at han synes 10. klasse er 'et spildår' og

dels ved at tilkendegive, at han 'vel godt kan overkomme fysik og kemi på C-niveau'. Mikkels modstand godtages dog ikke umiddelbart. Selvom lærerne gør det klart, at de, som de udtrykker det, kun *vejleder* ham, bliver det meget svært at undslå sig deres vurdering. Mikkels far forsøger at støtte op om hans ønske om at komme direkte i gymnasiet, men heller ikke hans meddelelser synes at rykke ved de to læreres vurdering. Ruths understregning af, at lærerne vejleder ud fra det, de *ved* om Mikkel, synes også at cementere de to læreres autoritet til at foretage en velovervejede vurdering af hans fremtidsmuligheder, og hans far opgiver at stille yderligere spørgsmål herved. Som fremhævet, mødes Mikkels modstand med en vurdering af, at han ikke er tilstrækkeligt mundtligt aktiv. Særligt Ole henviser dog også til Mikkels karakterer, der, som han udtrykker det, viser, at han følger med på et 'rimeligt' niveau, men at han 'ikke ligefrem brillerer i fagene'. Karaktererne baserer sig dog – i hvert fald til dels – igen på, at Mikkel ikke er mundtligt aktiv. Dette understreger igen, hvor væsentligt et kriterie som det at deltage aktivt og at sige noget i timerne er for lærernes vurdering – herunder for karaktererne. Og det understreger, hvordan de elever, der ikke formår at være tilstrækkeligt aktive ofte vil ende op med negative vurderinger. Mikkel fortæller selv i interviewet, hvordan det er svært for ham at deltage mundtligt i undervisningen

Mikkel: Hvis man skal sige alt for meget, så... det er ikke min stærke side at sige så meget i klassen. Jeg er mere til sådan noget for eksempel at skrive meget... sådan nogle skriftlige opgaver, der er jeg bedst.

På trods af, at Mikkel virkelig gerne vil direkte i gymnasiet og meget nødt vil gå i 10. klasse, fremgår det af interviewet med ham, at han dette til trods ender med at følge lærernes sortering. Da jeg spørger ham om, hvad der blev talt om til skole-hjem-samtalen, svarer han

Mikkel: Vi talte bare meget om det dér med 10. klasse. Om jeg ville? For de (lærerne) tror godt, jeg kunne klare mig i gymnasiet, hvis jeg virkelig gerne ville. Men jeg sagde, at det var fint nok med 10., for det vil styrke mig mere til gymnasiet.

Det er interessant at se, hvordan Mikkel her gengiver, at lærerne har sagt, at han godt ville kunne klare gymnasiet, hvis han virkelig vil, men at han selv har sagt, at han gerne vil i 10. klasse. Om han reelt har opfattet samtalen på den måde, eller om han gengiver den lidt mere til fordel for sig selv overfor mig, ved vi ikke. Under alle omstændigheder har Mikkel besluttet at følge lærernes vurdering om at gå i 10. efter samtalen, hvilket viser, hvor stærk en sorte-

ringseffekt skole-hjem-samtalen (og elevplanen) kan have – måske især for elever, som Mikkel, hvis modstand ikke helt anerkendes, og som på forhånd er tildelt en stemme som en fagligt 'svag' elev. Hermed ikke sagt, at lærernes vurdering er 'forkert', og at det ikke kan være udmærket for Mikkel at gå i 10. klasse. Mikkels samtale udgør dog endnu et eksempel på, hvordan det for lavtpræsterende elever kan være meget vanskeligt at udfordre kategoriseringerne, og dermed overskride positionen som fagligt 'svag'. Rent faktisk får han blot at vide, at han ikke er specielt stærk i nogen fag (selvom Ole dog har sagt, at Mikkel følger godt med i matematik), at han ikke er tilstrækkelig mundtlig, og at han ikke ligefrem er 'prangende' i fagene.

Lisa – kedelig undervisning og dårlige lærere

Lisa går på Strandvigskolen og vurderes af lærerne som en fagligt 'stærk' elev. Centralt i Lisas elevplan er det dog, at lærerne efterlyser, at også hun bliver mere mundtligt aktiv – om end de understreger, at hun har forbedret sig på dette område. Jeg starter med at spørge Lisa, hvordan hun vil beskrive sig selv som elev

Lisa: Jeg er måske lidt kedelig engang imellem [griner]. Jeg siger ikke så meget. Jo, nogle gange, altså. Hvis jeg finder det meget, meget interessant og har noget at argumentere med, så siger jeg det. Men hvis det er sådan en dårlig undervisning, og timen er helt i bund ikke? Så kan man overhovedet ikke være med. Så sidder man og bahsover, mens man prøver at lytte, men det virker ikke rigtigt.

Lisa tager, ligesom Tilde, Mikkel og Kaja, umiddelbart lærernes kategorisering om ikke at være tilstrækkeligt mundtligt aktiv på sig. I modsætning til Tilde og Kaja, retter hun dog ikke denne vurdering indad, men udad mod kedelig undervisning. I interviewet med hende er det et gennemgående tema, at hun i flere fag finder undervisningen uinspirerende, hvilket hun beskriver som, at denne er for ensformig, eller at der undervises i emner, som hun ikke finder relevante. For eksempel fortæller hun her om undervisningen i engelsk

Lisa: Og altså de emner, vi har om, er ikke specielt spændende. Det er sådan meget gamle emner og gamle bøger og sådan noget. Det er ikke sådan relevant. Altså jeg kan godt lide, når man lærer et nyt sprog, at der kommer lidt mere fagligt ind i det end kun at lære et sprog, man skal også lære en historie bag noget. Vi havde en Shakespeare historie, men altså der var ikke rigtig noget bag det. Det ville da være federe at få fakta om Shakespeare.

Hvordan han skrev og sådan noget, ikke? Det synes jeg ville være sjovere end bare sådan historier. Og det gør man ikke i engelsk.

Som det fremgår af ovenstående citat og af flere andre i interviewet med Lisa, er hun en pige, der, i lighed med Malthe, stiller krav til undervisningen, og som er bevidst om hendes forventninger til denne. Vurderingerne af hende vender hun også, i lighed med Malthe, udad mod lærerne, som hun i flere tilfælde ikke er tilfreds med. Selvom Lisa helt overvejende vurderes meget positivt, er der steder, hvor hun ikke leverer legitime tekster – fx i geografi, hvor der i elevplanen står, at hun sjældent deltager aktivt i timerne. Da jeg spørger hende, hvad hun tænker om det, svarer hun

Lisa: Det er nok rigtigt. Han er ikke en god lærer. Han er sådan meget, meget sejhed, altså. 'Sol jer i min solstråle', altså. Det vil jeg ikke [griner].

Senere i interviewet kommer vi ind på faget engelsk igen i forbindelse med vurderingerne i elevplanen

Stine: I engelsk står der, at du skal udvikle dine skriftlige og mundtlige kompetencer. Hvad tænker du om det?

Lisa: Mmm. Jeg siger nok ikke så meget. Nej, det er fordi, hun ikke er en særlig god lærer (...) Jeg vil sige, at halvdelen af klassen snakker bedre engelsk, end hun gør.

Stine: Har det betydning så, når du siger at det er lidt kedeligt, og hun er ikke så dygtig? Har det betydning for hvor meget, du siger?

Lisa: Ja, det har det. Altså, når det er sådan, at vi gennemgår de dér lidt latterlige historier set fra min side af. Så doser jeg lidt hen, fordi jeg ikke synes, det er relevant. Så jeg synes ikke, det er specielt interessant. Altså jeg vil gerne, når det er noget, jeg synes, der er interessant.

Om det at Lisa ikke altid er lige mundtligt aktiv i undervisningen reelt skyldes, at hun finder undervisningen kedelig og lærerne 'dårlige', eller om det måske snarere skyldes usikkerhed, kan det være vanskeligt at svare på. Af hendes skole-hjem-samtale fremgår det dog, at også lærerne vurderer, at hun faktisk er mundtligt aktiv, når hun finder emnerne interessante, hvilket stemmer overens med det, hun selv fortæller. Dette understreger igen, hvordan både

det relationelle og det kontekstuelle har stor betydning for elevplanens fremadrettede virkninger. I modsætning til eksempelvis Tilde og Kaja, kan Lisa godt effektuere det forventede – at være mundtligt aktiv – men effektueringen af denne forventning afhænger dog af, hvordan såvel lærerne som undervisningen opleves, hvilket understreger, hvordan elevplanen og skole-hjem-samtalens fremadrettede virkninger netop er indlejret i større hverdagssammenhænge, og dermed ikke kan reduceres til et spørgsmål om tilstrækkeligt synlige mål og opfølgninger.

Da jeg spørger Lisa, om hun selv oplever at kunne bruge elevplanen i forhold til sit fremadrettede skolearbejde svarer hun da også tvetydigt

Lisa: Jaeh. Jeg får sådan lærernes holdning af, hvordan jeg er, selvfølgelig. Og så vil man måske sådan prøve at lave deres holdninger om i forhold til én. Så selvfølgelig, altså... Nogle gange når vi har fået de dér elevplaner, har jeg ikke engang set dem før sådan 3 år efter [Lisa henviser her til, at elevplanerne sendes til forældrene på forældreintra og ikke udleveres direkte til eleverne].

Stine: Nå, så det er ikke sådan, at du styrter hjem og må se den?

Lisa: Nej, overhovedet ikke. Altså, når lærerne siger det [at elevplanen er sendt til forældrene], så tænker jeg sådan: 'nå elevplaner...'. Altså elevplanerne er med ord, ikke. Men karakterbladene tænker jeg mere på. For der står det sådan skrevet med tal, hvor jeg ligger henne. Og så kan man selvfølgelig kigge på elevplanen og se, hvad det er, man kan lave anderledes, ikke? Men det er ikke sådan, at jeg går ind lige direkte efter, jeg har fået mine karakterer og siger: 'Uha, det her skal jeg have lavet om på i de her fag'. Jeg prøver mig sådan frem med at se, hvad lærerne vil have. Jeg eksperimenterer lidt med det.

Lisa er, i lighed med Malthe og Mikkel, mere optaget af sine karakterer, end af det, der står i elevplanen. Som i Malthes tilfælde, synes elevplanen dog at blive et redskab, der netop kan bruges i forbindelse med en højnelse af hendes karakterer, om end hun dog samtidig understreger, at hun ikke anvender elevplanen direkte til dette formål, men i stedet prøver sig frem og eksperimenterer med det, som hun udtrykker det. Tydeligt er det dog, at hun i modsætning til Mikkel, har afkodet, at elevplanen er et redskab til at ændre lærernes holdninger af hende, som hun ligeledes udtrykker det, og dermed også en vej til at opnå højere karakterer. I relation til elevplanens fremadrettede virkninger, er det således interessant at bemærke, hvordan denne, for Lisa, tilsyneladende mere synes at fungere som et redskab til at tilfredsstille lærerne og 'rette' ind i

forhold til det, de gerne vil have, snarere end som et meningsfuldt redskab for hende selv.

Samtalen som grænseoverskridende

Noget andet, der tilsyneladende heller ikke opleves som meningsfuldt for Lisa er skole-hjem-samtalen. Som den eneste elev på de to skoler, har hun valgt ikke at deltage ved denne samtale, ligesom hun også tidligere har fravalgt at deltage ved skole-hjem-samtaler. Ved Lisas samtale deltager således kun de voksne – Solveig, Bente samt Lisas far og mor. Samtlige voksne er klar over, at Lisa ikke deltager, fordi hun finder det grænseoverskridende, men det er ellers ikke noget, der debatteres yderligere under samtalen, hvor Lisa i øvrigt roses for sine faglige evner og også for, som nævnt, at være blevet mere mundtligt aktiv. I interviewet med Lisa nævner jeg, at hendes lærere og forældre har sagt, at hun finder det grænseoverskridende at være til skole-hjem-samtale

Lisa: Det synes jeg også. Jeg synes ikke, det er rart, at lærerne sidder og stirrer dig lige i øjnene. Jeg synes ikke, det er særligt behageligt at sidde overfor dem (...). Nogle gange siger de noget, der virkelig bare sådan får mig til at tænke: 'Åh gud nej, nu vil jeg ikke være her'.

Stine: Er det, hvis de kritiserer dig, eller...?

*Lisa: Ja, altså... kritiserer mig for noget, jeg **har** prøvet at forbedre. Sådan noget kan jeg ikke tage! De siger selvfølgelig: 'Jamen vi har set, at du prøver at forbedre dig, men du gør det ikke bedre'. Sådan... Tak for lort! Hvorfor skal jeg sidde her og lytte til det? Nu var jeg bare lige glad over, at jeg prøvede, ikke? Og så hakker hun [henviser til en tidligere dansklærer] bare endnu mere ned på det. Det er ikke lige det, man har lyst til (...). Selvfølgelig er det lærernes pligt at fortælle om, hvad du gør og ikke gør forkert, men den måde, de gør det på, er måske sådan lidt overskridende for mange elever. Jeg ved i hvert fald, at mange fra klassen har det sådan.*

De ovenstående citater viser, hvordan Lisa, i lighed med Tilde og Kaja, oplever skole-hjem-samtalen som et sted, hvor man kritiseres og bliver 'hakket på'. Dette er interessant, fordi Lisa i modsætning til de to andre piger rent faktisk vurderes som højtpræsterende. Lisa har dog tilsyneladende nogle tidligere erfaringer med skole-hjem-samtaler, der primært er negative, hvorfor hun netop også har taget et bevidst valg om ikke at deltage. Om dette hænger

sammen med, at hun måske ikke tidligere har præsteret så godt, som hun gør nu, vides ikke. I hvert fald henviser hun til en tidligere dansklærer, som hun ikke oplever, har anerkendt hende for at prøve at forbedre sig, men blot er fortsat med at understrege, at det ikke var godt nok. Lisa henviser dog også til den nuværende dansklærer og understreger, at hun generelt oplever det som 'skræmmende' at blive konfronteret af lærerne ved samtalen. Selvom hun umiddelbart ikke vender lærernes vurderinger indad, som eksempelvis Tilde og Kaja gør det, hæfter hun sig altså også primært ved det negative i samtalerne – i hvert fald baseret på hendes tidligere erfaringer hermed. Til forskel fra Tilde og Kaja, formår Lisa dog at udøve en form for modstand mod oplevelsen af at blive udstillet negativt. Selvom hun ikke som Malthe, og som vi skal se det med eleven Kristian, bruger samtalen til at udøve eksplicit modstand mod undervisningen og lærerne, udøver hun sin egen form for modstand, der også handler om at beskytte sig selv mod det, hun egentlig oplever som et overgreb og som en skuffelse af ikke at blive anerkendt for sine forsøg.

Særligt interessant ved Lisas case er det, at hendes oplevelser af skole-hjem-samtalen tilsyneladende ikke giver anledning til større overvejelser blandt hendes lærere og forældre. I stedet for at føre til eventuelle ændringer eller tanker om, hvordan det kan blive mere behageligt for Lisa at deltage, er det i stedet blevet gjort til normen, at hun bare ikke deltager ved samtalerne.

Kristian – 'Det giver ingen mening'

Selvom det for de højtpræsterende elever er gennemgående, at de i langt højere grad end de lavtpræsterende, formår at udfordre lærerne, er det ikke altid, at disse elever oplever, at deres modstand genkendes eller fører til noget.

Kristian, der går på Dyssehøjskolen, og af lærerne vurderes som fagligt 'stærk', er en elev, der udøver eksplicit modstand, og som i høj grad sætter spørgsmålstejn ved lærernes evaluering. Samtidig oplever han dog ikke, at modstanden anerkendes. Jeg indleder interviewet med at spørge Kristian om, om han kan huske, hvad der stod i hans elevplan

Kristian: Der stod sådan 'overall', at jeg er fornuftig, at jeg havde gode karakterer til nogen fag, og jeg har styrker i nogen fag, og er mindre sikker i nogen andre fag, og der stod, at jeg larmede i timerne, og der stod, at jeg ikke var særligt god til at samarbejde, hvilket jeg så blev sur over og brøkkede mig over, men fik i mine øjne en dårlig begrundelse tilbage (...). Det var fordi, at der stod... der var sådan en ordliste, hvor der stod 'det bér bedømmes vi ud fra', og så under samarbejds-kategorien, så stod der så: 'at eleven tager og påtager sig

en betydelig eller stor rolle i, at produktet for gruppen bliver færdigt til tiden'. Og det gør jeg - ingen diskussion dér! Men det har de benægtet. Så var det så, jeg spurgte: 'Hey, hvordan kan det være, at min karakter er sådan, når kriteriet er det hér, og det indfrier jeg'? Og så var hendes (Ruths) svar: 'At det er fordi, at du sidder oppe i sofaerne og ikke laver noget' (...). Og så sagde jeg: 'Det giver ikke nogen mening, for det er ikke det, der står, at I skal bedømme mig ud fra. Den var jeg ikke tilfreds med, men 'what you gonna do'?

Stine: Arbejder du videre med de ting, der står i elevplanen? Får du brugt det?

Kristian: Nej... jo, jeg arbejder videre med min læsning og min retskrivning, for det er jeg enig i, men de ting, jeg er uenig i, der arbejder jeg ikke videre. Fx det fag, som jeg selv mener, at jeg er stærkest i - historie, det fik jeg ikke en særlig høj karakter i. Så havde jeg det sådan lidt - undskyld mit sprog - men 'rend mig, det gider jeg ikke'. Det ved jeg, at jeg er god til, så der har jeg det sådan lidt... det vil jeg ikke gøre mere ud af, for det ved jeg, at jeg er god til: 'Det er bare fordi, at du ikke har taget dig sammen'-agtigt. Og har forstået, eller gjort en indsats, eller bare har taget den på automaten.

Stine: Hvad gør du med sådan en elevplan, når du har fået den?

Kristian: Jeg tager den med hjem til mine forældre, og så sætter mine forældre sig ned sammen med mig en aften, og så taler vi om den og snakker om den og debatterer, hvad vi ikke synes, hvad vi egentlig synes er forkert, og så når vi til en konklusion, om det var en god elevplan eller en dårlig elevplan og så... den vej rundt. Så jeg snakker med mine forældre om det og viser den, når jeg kommer hjem.

Stine: Ja okay, hvordan bedømmer I, om den er god eller dårlig?

Kristian: Ud fra mine forældres kendskab til mine færdigheder og mine styrker i forhold til, hvad der står. Så sagde min far for eksempel, at det var noget pjat det, at du ikke er god til historie, og det er reelt, at du ikke er god til at stave. For nu bare at tage et eksempel...

Stine: Den sidste skole-hjem-samtale, hvad sagde lærerne der? Hvis du kan huske det?

Kristian: De snakkede og de snakkede om ingenting og alting. Vi snakkede om, hvor jeg ville hen, og jeg vil så godt på Niels Brock, og så hvad jeg ville derefter, og der vil jeg enten jura eller statskundskab. Og så snakkede vi om, hvad jeg kunne gøre bedre, og der sagde de det med samarbejde, og hvor jeg så sagde: 'Det giver ingen mening' og så sagde de: 'blaaa'... Så snakkede de i ring og gav mig sådan et politiker-svar, som alle godt ved, er

bull-shit. Og så brokkede jeg mig lidt over det, og så var det det, der skete. Så det var bare sådanah... intetsigende, synes jeg.

Stine: *Synes du, at du kunne bruge det til noget bagefter?*

Kristian: *Nej, overhovedet ikke. Jeg kom ud med en mærkelig følelse af, at jeg ikke synes, at man bliver behandlet særligt pænt, for jeg synes, at man som lærer... når man har taget det her job og har sagt, at 'jeg går op i mine elever her', og det er en del af din arbejdsbeskrivelse at tage hånd om dine elever og tænke på dine elever som mennesker, det synes jeg ikke nødvendigvis skete dér. Der blev det bare sådan noget... rundt i ring ingenting-agtigt. Og jeg synes, at det er irriterende, at man ikke kan få et rigtigt svar, hvis man spørger. Altså, at det bliver sådan noget tvetydigt pis.*

Stine: *Tænker du over inden skole-hjem-samtalen, om der er noget, du vil sige til lærerne, eller..?*

Kristian: *Ja, jeg har altid... Jeg tror på, at hvis man skal være dygtig, så skal man lave forberedelse så meget som muligt. Og jeg vil jo gerne være en god advokat, så det tror jeg starter med god forberedelse, så jeg sætter mig ned, og så tænker jeg: 'Hvad jeg kan skrive', og så skriver jeg nogen stikord og over inde i hovedet og alt det der knald (...). Konstruktiv kritik er meget vigtigt for mig. Jeg synes, at det betyder meget for mig i hvert fald, at det er noget, som de [lærerne] kan forklare og argumentere for, og at det ikke bare bliver sådan noget 'na na na'-agtigt.*

På mange måder minder Kristians case om Malthes. Som Malthe, forholder Kristian sig aktivt under skole-hjem-samtalen. Han udøver en eksplicit modstand, og som Malthe forstår han ikke sin historiekarakter, som han mener, er for lav i forhold til det, han præsterer. Selvom Kristian ikke oplever, at hans modstand anerkendes af lærerne, er det tydeligt, at han, ligesom Malthe, har et bagland, der støtter ham, og som hjælper ham til ikke 'bare' at tage lærernes kategoriseringer på sig, men i stedet at vende kritikken udad. Dette kommer tydeligt frem, da han fortæller om, hvordan han sammen med sine forældre vurderer elevplanen. Kristians case understreger således igen betydningen af at have opbakning fra forældrene. Mens elevplanen og skole-hjem-samtalen for flere elever opleves som en udpensling af deres 'mangler', som de i høj grad tager på sig og vender indad, har Kristian med forældrenes støtte også mulighed for sætte spørgsmålstejn ved de vurderinger, han udsættes for. Interessant er det også at se, hvordan Kristian sætter spørgsmålstejn ved selve den

evalueringsform eller ved de kriterier, der danner udgangspunkt for evalueringen. Mens han selv mener, at han rent faktisk indfrier kriteriet vedrørende samarbejde, indfrier han det tilsyneladende ikke i lærernes øjne, fordi han åbenbart ikke virker aktiv nok i timerne. Da det i sidste ende er lærerne, der besidder kontrollen med hvordan og hvornår, Kristian udviser tilstrækkelige samarbejdsevner, er det dog vanskeligt for ham at modsætte sig vurderingen, hvilket han også udtrykker, da han siger 'what you gonna do'? At lærerne ikke mener, at Kristian udviser de 'rette' samarbejdsevner, får ham dog tilsyneladende ikke til at ændre adfærd. I hvert fald oplever han ikke selv at kunne bruge lærernes opfordringer om at blive bedre til at samarbejde til noget – muligvis fordi, han netop oplever, at lærernes vurdering er uretfærdig.

Uretfærdige vurderinger

Det at føle sig uretfærdigt behandlet træder frem som en gennemgående oplevelse hos flere af de højtpræsterende elever. Eksempelvis oplever både Malthe, Kristian og Lisa at blive uretfærdigt behandlet i forbindelse med vurderingerne i såvel elevplan som under skole-hjem-samtalen. For Kristian handler dette både om præstationsorienterede kriterier som hans karakter i historie og om kompetenceorienterede kriterier som det at være god til at samarbejde. Selvom historiekarakteren i en Bernsteinsk optik er et synligt kriterie, synes det dog ikke særligt synligt for Kristian, hvorfor han ikke har fået en højere karakter, når han selv oplever sig som meget dygtig i faget. Kristians karakter i historie hænger tilsyneladende også sammen med mere kompetenceorienterede kriterier som eksempelvis hans deltagelse, engagement og koncentrations-evne. Dette kommer til udtryk, da han beskriver, hvordan lærerne har påpeget, at han ikke har gjort en tilstrækkelig indsats og bare har taget den på 'automaten'. Kristian er således godt klar over, at han i lærernes øjne må udvise en større indsats for at højne karakteren, men som det flere gange fremgår, oplever han ikke, at lærerens begrundelser er velargumenterede eller rimelige. Lærernes fulde kontrol med, hvornår eleverne udviser den 'rette' adfærd, synes således at medføre en oplevelse af at blive uretfærdigt behandlet – særligt for de højtpræsterende elever, der, ikke i samme grad som de lavtpræsterende, tager lærernes kategoriseringer på sig.

I lighed med Malthe, udtrykker Kristian også, at han kun vil arbejde videre med de ting, som han selv oplever som retfærdige – som han er enig i – og omvendt ikke med de ting, han er uenig i. Om han til trods for hans udtalelser alligevel vælger at arbejde på det, han ikke oplever som retfærdige krav, ved vi ikke. Tydeligt er det dog, hvordan oplevelsen af uretfærdighed påvirker

ham og snarere synes at demotivere ham frem for at ansøre ham til at forbedre sig. Følelsen af uretfærdighed synes således at oparbejde en modstand hos Kristian mod lærerne og de evalueringskriterier, han bedømmes ud fra. Selvom han formår at udøve modstand, og i lighed med Malthe, får bragt både undervisningen og lærernes rolle ind i skole-hjem-samtalen, oplever han altså ikke selv samtalen, som noget, der kan ændre lærernes vurderinger af ham. Tværtimod udtrykker han, at han ikke føler sig særligt godt behandlet, og indikerer ligefrem, at han ikke oplever at blive behandlet værdigt som menneske.

Selvom Kristian vurderes som en fagligt dygtig elev og også modtager en hel del ros i såvel elevplanen som under samtalen, synes også han primært at hæfte sig ved de negative vurderinger, der uanset, om han formår at effektuere det forventede, opleves som urimelige, og med hans egne ord – tvetydige. At Kristian ikke oplever at kunne få et ordentligt svar på sine meddelelser, at lærernes svar er tvetydige, og at kritikken, ifølge ham, er ukonstruktiv, synes netop at hænge sammen med, at han og de to lærere opererer med forskellige kriterier. Mens Kristian tilsyneladende opererer med mere synlige og præstationsorienterede kriterier, som det at få produktet færdigt til tiden og få høje karakterer for sine faglige præstationer, opererer lærerne altså også med langt mere usynlige kriterier, der handler om at udvise det 'rette' engagement, fokus, deltagelse osv. Dette illustrerer Bernsteins pointe om, at den usynlige pædagogik ofte er indlejret i en synlig. Lærerne er således også optagede af, at eleverne får gode karakterer og klarer sig godt til eksamen, men da elevernes adfærd ses som midlet hertil, er det ofte denne, lærerne mest eksplicit lægger vægt på i evalueringen.

Afrunding af anden analysedel

Igennem denne analysedel har det været intentionen at tegne et billede – dels af, hvordan elevplanen rekontekstualiseres videre i selve skole-hjem-samtalerne - dels med henblik på at vise, hvordan der også i samtalerne sættes forskellige betingelser op for de forskellige elever og endelig at belyse, hvordan eleverne selv oplever det at modtage en elevplan og i forlængelse heraf at være til skole-hjem-samtale.

Som eksemplificeret ved Malthe og Tildes skole-hjem-samtaler, er det et gennemgående mønster ved de samtaler, jeg deltog ved, at disse i stor udstrækning fungerer som en forlængelse af elevplanerne. Selvom dette kommer mere direkte til udtryk på Strandvigskolen end på Dyssehøjskolen, er det gennemgående, at de højtpræsterende elever primært mødes med ros og

opfordringer om at fortsætte det 'gode' arbejde, mens de lavtpræsterende omvendt mødes med opfordringer om at ændre deres adfærd. Gennem elev-interviewene træder det dog frem, at de højtpræsterende elever til trods for, at de generelt mødes med positive forventninger og ros, heller ikke altid oplever hverken elevplanen eller samtalen som særlig behagelig eller befordrende for deres videre skolearbejde.

Ved de skole-hjem-samtaler, jeg deltog ved, var det et gennemgående billede, at de højtpræsterende elever formåede at udøve modstand og gøre såvel lærerne som undervisningen til genstand for evaluering gennem samtalerne. Dette er dog, som illustreret, ikke ensbetydende med, at disse elever selv oplever, at hverken deres modstand eller forsøg på at leve op til lærernes forventninger anerkendes. Hos især Kristian og Lisa er det, i lighed med de lavtpræsterende elever, karakteristisk, at de primært hæfter sig ved de negative vurderinger. Kristian og Lisa tilkendegiver således begge, hvordan skole-hjem-samtalen, for dem, opleves som en form for 'overgreb', hvor de ikke bliver behandlet særligt pænt. Selvom også Malthe oplever at blive vurderet uretfærdigt, er han dog langt mere positiv overfor det at deltage i samtalen – måske fordi han, i modsætning til de to andre, rent faktisk oplever, at hans modstand fører noget med sig.

Selvom nogle af de højtpræsterende elever således, i lighed med de lavtpræsterende, primært oplever skole-hjem-samtalen negativt, ses der dog også centrale forskelle i elevplanens og samtalsens betingelses- og betydningssættende funktioner for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Først og fremmest er det centralt, at *mulighederne* for at imødekomme lærernes forventninger, er markant forskellige for de to grupper af elever. Mens det for de lavtpræsterende er gennemgående, at de langt hen ad vejen ikke oplever at *kunne* imødekomme de stillede forventninger, synes dette for de højtpræsterende snarere at være knyttet til et spørgsmål om at kunne genkende sig selv i lærernes vurderinger eller ej og hermed om oplevelsen af, om lærerne har vurderet dem retfærdigt. I relation hertil træder temaet om meningsfuldhed centralt frem. Gennemgående for såvel de højt- og lavtpræsterende elever er det således, at det er væsentligt for elevplanens og skole-hjem-samtalsens fremadrettede perspektiver, at lærernes forventninger giver mening for eleverne. Igen træder det dog frem, hvordan meningsfuldheden for de højtpræsterende elever synes at handle om, hvorvidt de finder de opstillede evalueringskriterier meningsfulde i forhold til den vurdering, de har modtaget – herunder om de har fået en retfærdig karakter samt om deres interesse for og tilfredshed med undervisningen i de forskellige fag. Omvendt synes temaet om menings-

fuldhed, for de lavtpræsterende, at handle mere om, hvorvidt det overhovedet giver mening at forsøge at imødekomme lærernes henstillinger. Det fremadrettede perspektiv af elevplan og samtale synes således for de lavtpræsterende elever primært at handle om at undgå yderligere skade og opmærksomhed fra såvel lærere som forældre. Derimod synes elevplanen og samtalen for de højtpræsterende at fungere som redskaber i kampen om højere karakterer. Selvom de højtpræsterende udtrykker at blive uretfærdigt behandlet, anvender de således evalueringerne til at søge at ændre eller forbedre lærernes vurdering af sig. Malthe og Kristian ved direkte at sætte kriterierne, karaktererne og lærerne til diskussion og Lisa ved, som hun selv udtrykker det, at spore sig ind på, hvad der er, 'lærerne gerne vil have'.

Hvem tager egentlig evalueringen på sig og hvordan?

I relation til spørgsmålet om elevplanens og skole-hjem-samtalens fremadrettede effekter, optræder der et interessant paradoks. Selvom de lavtpræsterende elever vender lærernes vurderinger indad og således tager disse på sig, synes den evalueringspraksis, der udspiller sig omkring elevplanerne og samtalerne, at blive et 'system', der så at sige ligger uden for dem selv. Således viser interviewene med Tilde, Kaja og Mikkel, at elevplanen og samtalen bliver til størrelser, der ikke rigtig 'vedkommer' dem, og som de ikke oplever, har betydning for deres fremtidige liv. Denne oplevelse synes også at forstærkes af, at disse elever, som Mikkel udtrykker det, tilsyneladende 'får det samme at vide hver gang'. Der tegner sig således et billede af, at de lavtpræsterende elever år efter år oplever at modtage de samme opfordringer om at forbedre sig, uden at de tilsyneladende er i stand hertil. Omvendt er de højtpræsterende langt mere opmærksomme på betydningen af lærernes vurderinger, hvilket, for dem, især knytter sig til spørgsmålet om at opnå højere karakterer. Selvom de højtpræsterende elever vender lærernes vurderinger udad, tager de således omvendt evalueringen på sig på en anden måde, end de lavtpræsterende elever gør det. Dette hænger uden tvivl sammen med de forskellige elevers oplevede muligheder for at kunne imødekomme lærernes vurderinger, men kan samtidig også være med til at forklare, hvorfor de højtpræsterende elever i langt højere grad forholder sig offensivt til lærernes vurderinger og udøver modstand, end de lavtpræsterende, der alligevel ikke oplever at kunne ændre lærernes opfattelser af dem.

Ovenstående kan bidrage til Krygers (2012) begreb om den skoleadaptive stemme ved at illustrere, hvordan denne stemme synes at udfolde sig forskelligt for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Mens de lavtpræsterende ele-

ver måske udadtil tager lærernes kategoriseringer mere på sig, end de højtpræsterende, kan det omvendt diskuteres, om det ikke snarere er dem, der i højere grad end de lavtpræsterende, søger at være skoleadaptive. Mens mine analyser har vist, at damage control-strategien (som knyttet til den skoleadaptive stemme) er kendetegnende for de lavtpræsterendes måder at forholde sig på ved skole-hjem-samtalerne, synes det i højere grad at være de højtpræsterende, der søger at imødekomme lærernes forventninger og fremstå som 'passende' elever. Den skoleadaptive stemme synes således at udfolde sig forskelligt alt efter de forskellige elevers muligheder for at afkode og imødekomme de gældende evalueringskriterier - for de lavtpræsterende som en måde at undslå sig yderligere skade; for de højtpræsterende som et led i at fremstå dygtige og høje deres karakterer - deres modstand til trods.

Modstand, magt og selvstyring – en kort diskussion

Som fremhævet i kapitel 4, anlægger jeg et mere strukturalistisk blik på elevernes modstand, end Kofoed (2007) gør det. Min analyse af skole-hjem-samtalerne og elevernes perspektiver herpå, peger således på, at der er mere på spil end, om elevernes modstandsformer er mere eller mindre legitime per se, men at legitimiteten af modstanden i høj grad handler om elevernes stemmer i det klassifikatoriske system og ikke mindst af deres muligheder for forældremobilisering. Således træder det af den foregående analysedel frem, hvordan nogle elever (og forældre) har lettere ved at udfordre de eksisterende magtrelationer og således udfordre lærernes vurderinger, end andre. Dette kan ligeledes være med til at nuancere såvel Knudsens (2010) som Kryger & Ravns (2007) påpegning af, hvordan elever og forældre som oftest er tildelt passive og perifere positioner i skole-hjem-samarbejdet. Om end det også i de, samtaler, jeg deltog ved, var lærerne der talte mest, var der stor forskel på både graden og karakteren af elevernes og også forældrenes deltagelse. Samtidig viser min analyse, hvordan spørgsmålet om forældrenes roller ikke kun knytter sig til selve skole-hjem-samtalen, men også til elevernes oplevelser af at kunne bruge dem uden for selve samtalerummet. Tydeligt er det, hvordan eksempelvis Malthe og Kristian henter stor støtte hos deres forældre i hjemmet ved, sammen med dem at vurdere elevplanen og tale om, hvorvidt der er noget, de vil spørge om eller konfrontere lærerne med ved samtalen. Og omvendt hvordan eksempelvis Tilde og Kaja ikke oplever samme grad af opbakning. Tildes mor har svært ved at hjælpe hende med lektierne og Kajas forældre reproducerer lærernes henstillinger derhjemme. Dette peger på, hvordan forældrenes forskellige måder at forholde sig til evalueringen på og hermed

elevernes oplevelser af at kunne hente opbakning hos dem – ikke bare ved selve skole-hjem-samtalen, men også derhjemme - har stor betydning for deres egne strategier i forhold til evalueringen, hvilket Kryger dog også peger på i sit senere studie (Kryger 2012: 124-128).

En central pointe er således, at elevplanens (og skole-hjem-samtalens) betingelses- og betydningssættende funktioner også handler om elevernes forskellige strategier og muligheder for gennem deres meddelelser at sætte spørgsmålstegn ved de eksisterende magtrelationer. Mens den, for de lavtpræsterende elever, gennemgående passive strategi ved samtalerne blot synes at cementere lærernes vurderinger, formår de højtpræsterende elever med deres modstand og langt mere offensive strategier omvendt at sætte spørgsmålstegn ved lærernes vurderinger og bringe både dem og undervisningen under evaluering. Selvom Kristian måske ikke umiddelbart oplever, at hans modstand anerkendes af lærerne, formår han dog netop at udøve en modstand, og i modsætning til de lavtpræsterende elever, at sætte spørgsmålstegn ved den evalueringspraksis, han udsættes for. Og selvom Lisa, der i modsætning til de øvrige højtpræsterende elever, har valgt en umiddelbart mere passiv strategi ved ganske enkelt ikke at deltage i samtalen, kan dette samtidig betragtes som en offensiv strategi, hvor hun, blot på en anden måde end Kristian, viser lærerne, at hun ikke vil 'underlægge' sig de vilkår, der eksisterer ved denne samtale. Som illustreret, anerkendes Lisas 'stiltiende meddelelse' da også, idet det uden indvendinger accepteres, at hun fravælger at deltage – måske fordi hun netop allerede er tildelt en stemme som en højtpræsterende elev.

Ovenstående giver hermed også anledning til at diskutere Braads (2007) fremhævelse af, at den tilslørede magt og disciplinering, der, ifølge hende, kendetegner samtaler mellem lærere og elever, udgrænser elevernes muligheder for at gøre sig erfaringer med det at udøve modstand (jf. kapitel 3). Om end jeg generelt deler Braads og andre forskeres (fx Bjerg & Knudsen 2007) pointer omkring magtens mere usynlige former, som følge af bl.a. øget elevinddragelse og hermed også en øget ansvarliggørelse af eleverne, peger mine analyser på, hvordan eleverne synes meget bevidste om, at det i sidste ende er lærerne, der bestemmer og hermed også dem, der besidder den endelige definitionsmagt. Selvom især de lavtpræsterende elever tager ansvaret på sig, synes også de således bevidste om, at lærerne søger at lede dem i bestemte retninger. At eleverne er bevidste om magten, er selvfølgelig ikke ensbetydende med, at de udøver modstand. I modsætning til Braad, har jeg dog vist, hvordan de højtpræsterende elever får gjort sig adskillige erfaringer med det at udfordre magten – positive såvel som mere negative. Når de lavtpræsterende

elever omvendt ikke eller i langt mindre grad får gjort sig erfaringer med at yde modstand, synes dette ikke, i mit materiale, at være på grund af usynlige magtformer, men derimod som følge af deres oplevelser af at have svært ved at imødekomme lærerens forventninger, for at undgå yderligere kritik eller krav samt, som fremhævet, deres ringere muligheder for at hente støtte hos deres forældre. Dette kan siges at knytte sig til den tidligere fremhævede tematik om elevplanen som et redskab for de højtpræsterende. Mens elevplanen således synes at fungere som et redskab for de højtpræsterende til at opnå højere karakterer, kan man i forlængelse af Staunæs' (2007) pointer (jf. kapitel 3) argumentere for, at elevplanen, også for nogle af de højtpræsterende elever, synes at blive et redskab til at yde modstand mod lærerne. Ikke fordi ritualet omkring elevplanen og samtalen latterliggøres, som Staunæs påpeger det, men fordi disse ritualer i sig selv gør modstanden mulig. Jeg vil i tredje analysedel uddybe dette perspektiv under temaet *Oget serviceorientering og elevplanen som kontrakt*.

I forlængelse af ovenstående træder et interessant paradoks frem i relation til tidligere studier på feltet. Som fremhævet, beskriver blandt andre Kofoed og Larsen samt de svenske studier, hvordan styringsteknologier - herunder elevplanen, fordrer og ligefrem installerer selvstyring og selvforvaltning hos eleverne. Omvendt fremfører eksempelvis Kryger & Ravn, Braad og Moos, hvordan teknologierne er med til at udgrænse elevernes selvforvaltning og selvfremsstilling - med en udgrænsning af den demokratiske dannelse til følge. Selvom studierne umiddelbart synes at stå i modsætning til hinanden, ser jeg det tilsyneladende modsætningsforhold som et udtryk for den kompleksitet, der ligger i feltet omkring styringsteknologier, snarere end som en decideret uenighed. På baggrund af mine foreløbige analyser, ser jeg således et kompleksitetsforhold mellem på den ene side fordringen om selvstyring og selvstændighed hos eleverne og på den anden side en praksis omkring elevplaner og skole-hjem-samtaler, der som Kryger og Ravn (2007) er inde på, ikke altid efterlader meget rum for elevdeltagelse. At der i (nogle) elevplaner og samtaler ikke umiddelbart lægges op til inddragelse af elevernes perspektiver, er således ikke ensbetydende med, at det ikke samtidig forventes, at eleverne udviser selvstyring, selvstændighed og selvudfoldelse. Dette kan henføres til Bjerg & Knudsens (2007) fremhævelse af, hvordan disciplineringen af eleverne forudsætter, de er aktivt medskabende og medvirkende (jf. kapitel 3). Samtidig viser mine analyser dog, hvordan graden af selvfremsstilling og -forvaltning er markant forskellig for de højt- og lavtpræsterende elever, både når det handler

om deres egne måder at deltage på, og når det handler om lærernes forventninger til deres deltagelse.

Tredje analysedel: Lærerperspektiver på elevplanen som redskab

I denne sidste analysedel sætter jeg fokus på lærernes perspektiver på elevplanen som redskab med den intention at komme bag om selve det konkrete udtryk i de skriftlige planer. Jeg vil søge at forstå, *hvorfor* elevplanerne rekontekstualiseres, som de gør og i forlængelse heraf illustrere, hvordan rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner er indlejret i bestemte, såvel historisk funderede logikker, som i logikker fra såvel det lokale- som det officielle rekontekstualiseringsfelt. Endelig vil jeg belyse, hvordan lærerne oplever at stå i nogle dilemmaer, der også udspringer af konkrete oplevelser i praksis – dilemmaer, der kan være med til at belyse, hvordan det, der ofte fremstilles som enkle svar på, hvordan elevplanen, i højere grad end tidligere, kan komme til at virke efter de politiske intentioner, ikke er så enkle endda. Analysen er bygget op omkring en række tematikker, der er centrale i lærernes fortællinger, men som også kobler sig til mit fokus på de politiske intentioner med elevplanen, mit teoretiske udgangspunkt i Bernstein samt de temaer, som er fremkommet gennem de foregående analyser.

De seks interviewede lærere er:

- Gudrun, 59 år. Uddannet lærer i 1979. Har undervist på Dyssehøjskolen siden 1980. Underviser i 7.-9. kl. i dansk og engelsk.
- Lars, 37 år. Uddannet lærer i 2001, og har undervist på Dyssehøjskolen siden da. Underviser i 7.-9. kl. i dansk, historie og kristendom.
- Mette, 29 år. Uddannet lærer i 2007. Blev herefter ansat på Strandvigsskolen, hvor hun har undervist lige siden. Underviser 6., 7. og 9. kl. i matematik, natur/teknik og fysik.
- Ole, 56 år. Uddannet lærer i 1981. Har undervist på Dyssehøjskolen i 12 år. Underviser 8. og 9. kl. i matematik, fysik og geografi.
- Solveig, 40 år. Uddannet lærer i 2000. Har undervist på Strandvigsskolen i 12 år. Underviser 8. og 9. kl. i matematik og fysik.

- Tom, 46 år. Uddannet lærer i 1992. Har undervist på Strandvigskolen i 9 år. Underviser i 2. og 4. kl. (har tidligere undervist en del år i udskoling) i musik og matematik.

Ansvar for egen læring?

Som illustreret gennem de foregående analysedele, trækker lærerne i såvel de skriftlige elevplaner som i skole-hjem-samtalerne i stor udstrækning på kompetenceorienterede kriterier i evalueringen af eleverne. Disse kriterier er i markant grad med til at ansvarliggøre eleverne for deres faglige præstationer – et tema, der også er gennemgående i de hidtidige studier af nyere styringsteknologier i skolen. I det følgende vil jeg derfor, med udgangspunkt i lærernes egne perspektiver, søge at belyse, *hvorfor* rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner medfører så stærk en ansvarliggørelse af eleverne.

Begrebet eller konceptet om ansvar for egen læring vandt, som nævnt, frem i 1980'erne og 90'erne i den danske skole. Ideen om ansvar for egen læring kan på den ene side betragtes som et forsøg på at inddrage eleverne i deres egne læreprocesser og være med til at præge disse, såvel som at præge undervisningen (Gitz-Johansen 2009). På den anden side medførte det øgede fokus på elevernes inddragelse i egne læreprocesser, som Hermann (2003) fremhæver det, samtidig en øget ansvarliggørelse af barnet – en ansvarliggørelse af elevens egen personlige udvikling. I lærernes fortællinger træder der forskellige forståelser af elevernes ansvar for egen læring frem – en forståelse, der på den ene side afspejler en stærk ansvarliggørelse af eleverne i relation til egen udvikling, og på den anden side en forståelse af, at man som lærer ikke kan forvente, at eleverne kan tage det ansvar. Til trods for, at flere lærere faktisk er ambivalente omkring det, om eleverne *kan* eller *skal* tage ansvar for egen læring, er det dog netop en ansvarliggørelse af eleverne, der rekontekstualiseres i selve elevplanerne. Som jeg vil illustrere i det følgende, hænger dette også sammen med en særlig rekontekstualisering af konceptet om ansvar for egen læring, der handler om, som elev at skulle *lære* at tage dette ansvar.

I Solveigs fortælling træder der tydelige ambivalenser frem, når hun fortæller om, hvem der har ansvar for, at eleverne lærer noget

Stine: *Hvem synes du har det overordnede ansvar for, at eleverne lærer noget?*

Solveig: *Altså, jeg siger altid til mine elever, at dét at lære, det kan jeg ikke. Men jeg kan præsentere en hel masse, og jeg kan hjælpe jer på vej, men det er jer, der skal lære det. I skal ville det! I skal hoppe på! Men jeg synes, det er mig, der har ansvaret. Eleverne...*

altså den dér med, at de skal have ansvar for egen læring, det synes jeg på en eller anden måde er... Det ansvar kan eleverne ikke tage.

Stine: *Hvad synes eleverne typisk om at få opsat mål? Hvad enten det er i elevplanen eller i skole-hjem-samtalen?*

Solveig: *Der er nogen, der er meget fokuserede og målrettede på det. Man kan se, at de arbejder med det. Og der er andre, hvor det ryger hen over hovedet på dem. Nogen tager virkelig selv ansvar og siger: 'Det skal jeg huske, og jeg skal huske at se igennem for stavefejl, eller Solveig har sagt: 'Målet er, at jeg skal bruge opslagsbøger'. Og så kan man se det. Og så er der andre, hvor man som lærer skal sige: 'Husk nu lige, at vi har denne her aftale. Når jeg sætter de her mål, så er det også noget, jeg skal vende tilbage til'.*

Senere i interviewet med Solveig taler jeg med hende om karakterer, og her kommer hun igen ind på spørgsmålet om ansvar for egen læring

Solveig: *Nogen gange tænker jeg over, hvorfor man skriver sådan nogle lange kommentarer, for de kigger kun på tallet. Sådan er de meget fokuserede. Det [karakteren] er håndgribeligt og måleligt, og så kan de snakke med de andre. Og det er også et tegn på, at det der 'ansvar for egen læring' bare ikke holder. Det er meget få elever, der kan det, og det er vi nødt til at hjælpe dem med og vise dem, hvordan de kan gøre. De skal arbejde; det er det ansvar, de kan tage. De kan ikke tage meget mere, det tror jeg ikke.*

Gennem de ovenstående citater bliver det tydeligt, hvordan Solveig veksler mellem på den ene side at trække på en forståelse af, at eleverne ikke selv *kan* eller *bør* tage ansvar for deres egen læring, mens hun på den anden side trækker på forståelser af, at eleverne *skal* tage ansvar for at arbejde, for at huske de opstillede mål og for at 'hoppe på' og 'ville det', som hun udtrykker det.

Det, der samtidig træder frem er, at Solveig betragter det at tage ansvar for egen læring, som noget, man også er nødt til at *lære* eleverne - som hun udtrykker det: (...) *det er vi nødt til at hjælpe dem med og vise dem, hvordan de kan gøre...*. Sagt med andre ord, forstår Solveig det altså også som *lærernes ansvar*, at eleverne bliver i stand til at tage ansvar for deres egen læring. I relation hertil fremgår det, at hun er bevidst om, at det at forvente, at eleverne kan tage ansvar for egen læring kan være problematisk, idet det, for eleverne, kan være svært at afkode, hvad det egentlig er, der forventes. Som Solveig påpeger, og som vist gennem de tidligere analyser, har mange elever langt lettere ved at forholde sig til kriterier, der er målbare og synlige for dem – som fx deres ka-

rakterer, hvorfor hun understreger, at det 'ikke holder' at forvente, at eleverne kan tage det ansvar, men at det netop er noget, de skal *lære* at tage.

De sideløbende forståelser af, at eleverne *er nødt til* at tage ansvar for egen læring for overhovedet at kunne tilegne sig det faglige stof samtidig med, at det at tage ansvar for egen læring er noget, eleverne skal *lære* at tage, vil jeg gerne fremhæve som én forklaring på, hvorfor rekontekstualiseringen af elevplaner ofte udmønter sig i mål og handlinger, der i høj grad handler om det netop at tage ansvar – herunder at udvise motivation, engagement, koncentration osv. Denne pointe understøttes også af læreren Oles udtalelser, hvor han kobler spørgsmålet om ansvar for egen læring til spørgsmålet om motivation

Stine: *Hvem tænker du har det overordnede ansvar for, at eleverne lærer noget?*

Ole: *Det er nok en kombination. Jeg kan gøre alt, hvad der står i min magt, men hvis eleverne ikke vil lære noget, så lærer de ikke noget. Jeg kan jo ikke tvinge dem til at læse lektier derhjemme, jeg kan ikke tvinge dem til at lave noget i timerne, og jeg kan ikke tvinge dem til at ville modtage guldskorn. Hvis de ikke tager deres ansvar alvorligt, så lærer de ingenting. Men jeg har et ansvar for at give dem de bedste muligheder for at lære noget, men hvorvidt de selv lærer, det er jo op til dem selv. Jeg skal selvfølgelig tilrettelægge undervisningen på en sådan måde, hvor nogle har brug for det på den ene måde og andre på en anden. Lærerne har et ansvar, eleverne har et ansvar, og forældrene har et ansvar.*

Også for Ole handler det, som illustreret i elevplanerne fra Dyssehøjskolen, om, at eleverne skal udvise engagement og fokus og om, at de skal ville tage imod de læringsmuligheder, han stiller til rådighed. Senere i interviewet problematiserer han dog den, i hans optik, politiske forestilling om, at eleverne altid er motiverede for læring

Ole: *Men vi skal også huske på en ting, som ministeriet tit glemmer – at elever ikke altid er motiverede. Når ministeriet sætter nogle målsætninger om, hvad vi skal i skolen, så er hele fundamentet, at vi har 24 elever, der sidder pænt med foldede hænder på bordet. Har man dét, så kan man begynde at arbejde med alle de hér ting, som de siger, man skal. Men sådan er virkeligheden ikke. Dem, der er motiverede lærer fint og dem, der er umotiverede prøver man at motivere, hvorefter de kan begynde at lære noget. Hvis man ikke kan motivere dem, jamen så får de deres 00, og sådan er det. Men vi arbejder lige så meget på at få eleverne til at indse vigtigheden af at lære noget, så man kan lære dem noget. (...) Målet i 7., 8. og 9. klasse bør være, at eleverne er motiverede og gerne vil lære noget, fordi de gerne vil noget med deres liv. Hvis de har dét som mål, så går det også. Man behøver ikke sætte et mål om noget fagligt specifikt.*

Ole taler her op imod det, han oplever som en politisk illusion om, at alle elever altid er motiverede for at lære. I hans fortælling træder det frem, at han også i relation til spørgsmålet om motivation, som en del af det at tage ansvar for egen læring, trækker på to sideløbende logikker, der umiddelbart synes modsætningsfyldte. På den ene side opererer han med en logik om motivation som et spørgsmål om at *ville* skolen, at *ville* lære, og han udtrykker, at det i sidste ende er op til eleverne, om de lærer noget. På den anden side trækker han samtidig på en logik om, at det at være motiveret er noget, eleverne skal *lære* eller sagt med andre ord – at eleverne skal *lære* at *ville*.

Selvom Ole veksler mellem en forståelse af motivation som noget i eleven 'iboende' og på den anden side en forståelse af motivation, som noget, man kan lære eleverne, synes han dog i lighed med Solveig, overvejende at trække på en forståelse af ansvar for egen læring, som noget, eleverne skal *lære* at tage. Ole udtrykker således direkte, at målet i udskolingens bør være, at eleverne er motiverede, ligesom han understreger, at han ser det som lærernes opgave at få eleverne til at indse vigtigheden af at lære noget. Tydeligt bliver det også her, hvordan det motivationelle og ønsket om at ville lære hos eleverne ses som *midlet* til at nå de mere fagligt specifikke mål, hvorfor Ole også understreger, at de fagligt specifikke mål, så at sige, kommer i anden række – dem skal eleverne nok lære, hvis de 'bare' er motiverede og tager et ansvar.

Oles udtalelser understreger hermed min analytiske pointe om, at rekontekstualiseringen af elevplaner ofte udmønter sig i mål og handlinger af kompetenceorienteret karakter, bl.a. fordi lærerne trækker på en logik om ansvar for egen læring, som noget, eleverne skal *lære* at tage. Det, som elev at kunne tage ansvar for egen læring – herunder at være motiveret og lærevillig, rekontekstualiseres således som *læringsmål* i sig selv – læringsmål, der dog skal lede eleverne hen imod at nå de mere fagligt specifikke mål.

Den øgede ansvarliggørelse af eleverne, der, som jeg argumenterede for i kapitel 2, sker med retekstualiseringen af princippet om elevinddragelse henimod princippet om ansvar for egen læring op gennem 1980'erne og 90'erne, træder tydeligt frem i lærernes fortællinger. Samtidig fremgår det dog også, at der – i hvert fald i lærernes bevidsthed – sker en rekontekstualisering eller måske snarere en yderligere retekstualisering af dette ansvar for egen læring, som noget, der først skal læres af eleverne. Dette kan igen henføres til logikken om skolens dobbelte formål og således forstås som et resultat af, at lærerne ser det som skolens og deres opgave at danne eleverne alsidigt og per-

sonligt, og at det, som elev at kunne tage ansvar for egen læring, netop indgår som en del af den alsidige/personlige dannelse.

På trods af, at både Solveig og Ole understreger, at der ligger en læreproces i det at tage ansvar og være motiveret som elev, synes det dog alligevel at være forståelsen af motivation, som noget i eleven 'iboende', der vinder frem i selve elevplanerne og også i skole-hjem-samtalerne. Med andre ord *udgrænses* lærernes logik om, at man ikke bare kan forvente, at eleverne kan påtage sig et ansvar for egen læring - herunder forvente, at de altid er motiverede, i selve den konkrete rekontekstualisering af kravet om elevplaner.

Som Bendixen (2005) fremhæver, eksisterer der mange og ofte modstridende opfattelser af, hvad motivation overhovedet er, hvilket også træder frem i især Oles udtalelser. Det betyder også, at fænomener som såvel motivation som det at tage ansvar for egen læring er svært operationelle størrelser – ikke blot for eleverne, men også for lærerne selv. Når det primært er forståelsen af motivation som noget i eleverne 'iboende' og, som noget, de selv må tage ansvar for at udvise, der rekontekstualiseres i elevplanerne, kan dette således hænge sammen med, at lærerne på den ene side trækker på sideløbende logikker, men også at det ganske enkelt er meget vanskeligt at lære eleverne at være motiverede og tage ansvar, hvis dette overhovedet er muligt. Idet det at tage ansvar for egen læring og være motiveret betragtes som lærings*mål* i sig selv, afstedkommer dette tillige, at lærerne betragter disse fænomener som nogle, der kan måleangives. Hvis eleverne kan lære at blive motiverede og tage ansvar, kan man således også 'måle' eller vurdere, hvorvidt disse læringsmål er nået eller i hvilken grad, de er nået.

Der er ikke noget nyt i forståelsen af elevernes motivation som et væsentligt udgangspunkt for, at læring overhovedet kan finde sted. Som fremhævet i kapitel 2, har vægtningen af elevernes motivation dog været forskellig gennem skolens historie. Mens vægtningen i reformpædagogikken bl.a. lå på det motivationelle som noget, der skulle danne udgangspunkt for undervisningens indhold og for det i det hele taget at blive interesseret i at lære, vægtedes det motivationelle i dele af mål-middel didaktikken i højere grad som noget, der skulle måleangives i lighed med andre affektive mål. Ser man på de elevplaner, der danner udgangspunkt for denne afhandlings analyser, synes elevernes motivation, som i mål-middel didaktikken, at blive til et mål i sig selv og noget, der netop kan måleangives i bl.a. elevplanerne.

Logikker i lokale og officielle rekontekstualiseringsfelter

At det motivationelle, som en del af det at tage ansvar for egen læring, rekontekstualiseres, som noget, der kan måleangives, må dog ses i sammenhæng med det, Bernstein betegner som logikker i det lokale rekontekstualiseringsfelt. Særligt i Oles (og de øvrige lærere i Dyssehøjskolens udskoling) tilfælde, er det afgørende, at elevplansskabelonen lægger op til en måleangivelse af elevernes evne til at tage ansvar og af deres motivation. De på forhånd opstillede kriterier, der bl.a. handler om elevernes evne til at tage ansvar for de Fælles Mål og om elevens interesse – herunder om eleven viser lyst til at skaffe sig viden og engagere sig i faget, fordrer således, at netop disse kompetencer måleangives i de på forhånd opstillede kategorier 'uacceptabelt, under middel, middel osv. Således er skabelonen ligeledes med til at forstærke individualiseringen af elevernes kompetencer med en fordring om, at man netop kan forvente, at eleverne udviser ansvar og motivation.

En væsentlig pointe, i relation til ovenstående, er dog, at skabelonen på Dyssehøjskolen ikke *bare* er en skabelon, der er med til at rammesætte, hvordan Ole og de øvrige lærere på skolen, overhovedet kan rekontekstualisere kravet om elevplaner, men *også* er udtryk for en rekontekstualisering af nogle særlige logikker i sig selv. Sagt med andre ord er valget og udformningen af skabelonerne også udtryk for lokale forståelser af, hvilke kriterier eleverne skal evalueres ud fra, samt på Dyssehøjskolen, med hvilke mulige kategoriseringer. På én og samme tid sætter skabelonen således nogle særlige rammesætninger op for, hvilke kriterier, lærerne *kan* tage udgangspunkt i, men er samtidig udtryk for, hvilke kriterier, der anses som væsentlige på skolen og af lærerne. At der i høj grad lægges vægt på kompetenceorienterede kriterier i elevplanerne, kan således ses som et udtryk for lokale logikker, der rekontekstualiseres i bestemte udformninger af elevplansskabelonerne, som så igen rammesætter lærernes arbejde med elevplanerne.

Mens de lokale rammesætninger – skabelonerne – og de lokale logikker således kan betragtes som gensidigt konstituerende for rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner, spiller logikker fra det officielle rekontekstualiseringsfelt ligeledes en væsentlig rolle i disse processer. Det nu i en årrække både politiske og pædagogiske fokus på den *individuelle* elev, der på den ene side handler om at give den enkelte elev de bedste forudsætninger for at lære, men som et led heri samtidig fordrer en individuel vurdering af eleven, forstærker således tendensen til både at individualisere og måleangive elevens præstationer og kompetencer. I relation til spørgsmålet om motivation og ansvar for egen

læring kan dette fokus således være med til at forklare, *hvorfor* eleverne i så høj grad ansvarliggøres i selve elevplanerne. Som vist, trækker lærerne på sideløbende logikker, der umiddelbart virker modsætningsfyldte – at man på den ene side ikke kan forvente, at eleverne kan tage ansvar for det at lære, herunder at være motiverede, fordi det også er noget, de skal lære at tage, og på den anden side, at disse kompetencer er forventelige af eleverne og handler om, at de *vil* skolen i tilstrækkelig grad. At det på trods af de sideløbende logikker, er sidstnævnte logik, der rekontekstualiseres i selve elevplanerne, må således også forstås i lyset af en individualiseringslogik i det officielle rekontekstualiseringsfelt – der igen kan spille ind på de lokale udformninger af elevplanen. Ser man på Strandvigskolens skabelon, lægger denne ikke i samme grad, som på Dyssehøjskolen, op til en måleangivelse af elevernes kompetencer. Til trods herfor synes de samme logikker at gå igen. Ser man på de interviewede lærere på skolen, er det således gennemgående i deres fortællinger, at det kompetenceorienterede står som helt centrale evalueringskriterier – der i en vis forstand kan måleangives. Som eksempel fortæller læreren Mette her om sit konkrete arbejde med elevplanen

Mette: *Altså, jeg kigger jo ikke kun på, hvad der kikker rent fagligt, om de kan gange eller ikke kan gange, men også om de 'kaster sig ind i kampen?'. Er de selv på og sådan noget, for det synes jeg jo er ligeså vigtigt at få øje på. Jeg kan godt stille en skål ris foran dig, men du bliver ikke mæt, for du selv har spist den. Så der er noget om deres aktivitetsniveau, og så skriver jeg sådan generelt.*

Et væsentligt kriterie handler også for Mette om, at eleverne skal 'ville'. Hun understreger i det ovenstående, at elevplanen for hende handler mindst ligeså meget om at vurdere elevernes vilje til 'at kaste sig ind i kampen' som om det rent fag-faglige. Logikken om ansvar for egen læring udmønter sig således også hos Mette og i selve elevplanerne på Strandvigskolen, som en form for måleangivelse af elevernes *individuelle* evne eller vilje til at udvise de 'rette' kompetencer og adfærd.

At de samme mekanismer gør sig gældende på tværs af de to skoler understreger min tidligere fremhævede pointe: at selvom skabeloner *har* betydning for, hvordan der rekontekstualiseres, skal forklaringerne herpå ikke altid findes i selve skabelonerne per se, men snarere i de logikker, der eksisterer i både det lokale- og det officielle rekontekstualiseringsfelt.

Som fremhævet, kan lærernes fokus på elevernes personlige egenskaber og evner forstås som en særlig skoling i den progressive pædagogik, hvor det 'he-

le' barn stod i centrum og ikke bare elevernes faglige evner og præstationer – jf. skolens dobbelte formål. Den progressive eller reformpædagogiske vægtning af det 'hele' barn, hvor elevernes interesser og motivation vægtedes som essentielle for tilrettelæggelsen af undervisningen frem for opnåelsen af bestemte fag-faglige færdigheder, træder, som anført, også frem i folkeskolelovene fra 1975 og 1993 (Gitz-Johansen 2009; Olsen 2009). Selvom nogle af de interviewede lærere er uddannet efter nye folkeskolelove er trådt i kraft og således ikke er uddannede under den progressive pædagogiks storhedstid, kan deres fokus på elevernes kompetencer altså forstås som udsprunget af logikker, der i en årrække har præget det officielle rekontekstualiseringsfelt – både pædagogisk og lovgivningsmæssigt. Samtidig vil jeg, som fremhævet i kapitel 2, argumentere for, at det stærke fokus på elevernes kompetencer ligeledes – eller måske snarere, må ses som et resultat af den forskydning af det personlige, som Hermann (2003) påpeger, kendetegnede 1990'erne. Således synes det i rekontekstualiseringen af elevplanerne gennemgående, at lærerne søger at forklare og fortolke elevernes adfærd og personlige kompetencer, hvilket Hermann fremhæver som kendetegnende for skiftet i forståelsen af det personlige fra den progressive pædagogik til 1990'ernes skolepædagogik.

I elevplanenerne foregår dette netop gennem en måleangivelse af elevernes indre dispositioner, hvilket igen kan ses som et udslag af, hvordan logikker fra såvel mål-middel didaktikken som fra 1990'ernes fokus på personligheden fletter sig sammen i rekontekstualiseringsprocesserne.

Det forhold, at flere forskellige logikker konstituerer hinanden i rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner, gør det også diskuterbart, hvorvidt eller hvornår der er tale om logikker fra det lokale- eller fra det officielle rekontekstualiseringsfelt eller, *hvor* lokale de logikker, lærerne opererer med, egentlig kan siges at være. Selvom elevplanskabelonerne på begge skoler er udformet lokalt og således kan betragtes som udtryk for lokale logikker, kan disse altså samtidig ses som indlejret i logikker fra det officielle rekontekstualiseringsfelt. Selvom de lokale- og officielle rekontekstualiseringsfelter kan betragtes som indlejrede i hinanden, gør det analytiske skel mellem de to felter det muligt at få blik for de bevægelser, der så at sige, foregår mellem de forskellige niveauer.

Med ovenstående analyse er det min pointe at fremhæve, hvordan rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner er indlejret i en række forskellige og sideløbende logikker, der altså ikke blot kan betragtes som individuelle forståelser hos lærerne, men netop som forståelser, der udspringer af logikker på både det lokale- og officielle rekontekstualiseringsfelt.

Det fag-faglige *genererer* også et øget fokus på elevernes kompetencer

Jeg har gennem det ovenstående argumenteret for, hvordan vægtningen af de kompetenceorienterede kriterier i elevplanerne, bl.a. må ses i lyset af, at disse betragtes som læringsmål for eleverne. Samtidig har jeg argumenteret for, at disse kriterier ligeledes betragtes som *midler* til at nå de mere præstationsorienterede eller fag-faglige mål. Lidt ironisk formuleret, ender de kompetenceorienterede kriterier således med både at blive *midler* og *mål* – i forhold til at nå mere overordnede fag-faglige mål.

Mens jeg i lighed med Hermann (2003) ser det stærke fokus på elevernes kompetencer eller det, han betegner, som elevernes personlige egenskaber og adfærd, som et udtryk for en forskydning i eller retekstualisering af den progressive pædagogiks vægtning af princippet om 'barnet i centrum', vil jeg dog argumentere for, at det kompetenceorienterede fokus i mindst ligeså høj grad udspringer af det politisk øgede fokus på elevernes faglige præstationer.

Sagt med andre ord, vil jeg argumentere for, at den politiske agenda om øget faglighed til danske elever, i sig selv er med til at *generere* et øget fokus på elevernes kompetencer – netop fordi disse kompetencer betragtes som midler til at nå et højere fagligt niveau hos eleverne. Mens skolen med dens traditionelt dobbelte formål og vægtningen af andet end det rent fag-faglige, kan ses som forklaring på lærernes anvendelse af kompetenceorienterede kriterier i elevplanerne, vil jeg altså argumentere for, at det paradoksalt nok samtidig er det politiske fokus på elevernes *faglige præstationer*, der genererer det stærke fokus på det kompetenceorienterede.

I forlængelse af ovenstående, kan man spørge, *hvorfor* de kompetenceorienterede kriterier i så høj grad betragtes som midler (og på samme tid mål) til at nå de mere præstationsorienterede mål? Som jeg allerede har været inde på, kan dette ses som et resultat af flere forskellige sideløbende logikker, der re-kontekstualiseres på særlige måder i elevplanerne – eksempelvis de logikker, der kommer til udtryk i selve udformningen af elevplansskabelonerne, der igen kan henføres til logikker i mål-middel didaktikken – jf. bl.a. mål- og opfølgningssdelen i elevplanen.

Når det kompetenceorienterede i den grad ses som såvel forklaring og forudsætning for elevernes faglige niveau, hænger dette dog, i min optik, også sammen med et reelt oplevet pres hos lærerne, der forstærkes af den politiske fagligheds-agenda. De interviewede lærere oplever således tydeligt et pres, der handler om at skulle lære eleverne de tilstrækkelige fag-faglige færdigheder og

kundskaber samtidig med, at de ikke altid oplever, at dette i praksis er muligt. Dette dilemma træder, som vist, flere gange frem i lærernes fortællinger, som når Mette eksempelvis siger, at hun kan stille en skål ris foran eleverne, men at de selv må spise den.

Lærerne oplever kun at kunne gøre så 'meget, de nu kan', hvorfor oplevelsen af et politisk pres om at højne elevernes faglighed også kan siges at *nødvendiggøre* et øget fokus på elevernes eget ansvar for at lære. Dette understreger min, i kapitel 2 fremhævede pointe – nemlig, at den i de senere år øgede målstyring af undervisningen og evalueringen medfører, at elevernes personlige kompetencer realiseres på nye eller andre måder, end under den progressive pædagogik. Mens det personlige tidligere – i hvert fald ideelt set – handlede om at give eleverne medbestemmelse i undervisningen og hermed at tage udgangspunkt i deres særlige interesseområder, synes det personlige i dag at betragtes som en afgørende forudsætning for elevernes opnåelse af de politiske fastsatte mål.

Som jeg i det følgende vil illustrere, sætter det politiske pres på øget faglighed sig også igennem som et øget pres fra forældrene.

Øget serviceorientering og elevplanen som kontrakt

Jeg vil nu præsentere fire udtalelser fra de interviewede lærere, der alle illustrerer oplevelsen af at skulle leve op til forældrenes forventninger. Gennem de nedenstående udtalelser bliver ansvaret for elevernes læring tematiseret på en anden måde, end vi tidligere så det. Således fortæller alle fire lærere om oplevelsen af, som lærer at blive pålagt ansvaret for elevernes læring – særligt af elevernes forældre, men også som noget, der sker gennem elevplanen som redskab

Tom: Der sker også noget med, at så lover vi forældrene: 'Nu bliver det bedre', og det er ikke sikkert, at det gør det, selvom vi står på hovedet for det. Der sker også noget med den dér skriftlighed, at det er en kontraktform, og det er meget farligt. (...) Og nu sad jeg og var vidne til en samtale inde på lærerværelset om en elev, der var kommet og skældt og smældet læreren ud: 'Det er da overhovedet ikke sådan', og var dybt enig i den karakteristik - den status - som læreren havde skrevet i det fag.

Solveig: Der er da også nogle ting, man måske ikke skal skrive, fordi man simpelthen ikke kan honorere det. Jeg beskytter også mig selv på den måde. Det burde man jo ikke. Jeg skriver: 'skal arbejde med', jeg skriver ikke: 'skal lære' eller 'skal kunne'. Jeg har ikke oplevet det som et problem, men jeg kan godt se, at faren er der.

Lars: *Det kan godt føles som, at vi er et serviceorgan, der skal... ja undervise og bearbejde deres barn, og så skal vi levere en form for produkt. Og det allerførste jeg sagde, det var det dér med, at ansvaret ligger hos forældrene. Det er i sidste ende ikke vores ansvar. (...). De her nye tiltag ovenfra - elevplan, nationale test osv., osv. Der er det ligesom om, man skubber alt over på lærerne, og så hænger aben så at sige på vores skuldre, og så kan forældrene også bedre med rette tillade sig at forvente service, når det så tydeligt må være vores ansvar. Og det er jeg jo så i sidste ende ikke enig i.*

Gudrun: *Jeg fik en ny elev for et stykke tid siden i ottende. Vi sad så tre lærere sammen til evalueringen. Vi sidder altid to nu. Det er ganske få lærere, der vælger at sidde alene, for du ved aldrig helt, hvad der sker, vel? Og så siger jeg til den her far til den nye elev: 'Hun har altså nogle huller, og vi skal ligesom på en eller anden måde...' Så siger han: 'Hvordan har du det med, at hun har huller?' Så siger jeg: 'Jamen det er jeg da ked af'. Og pludselig, jeg ved ikke, hvad der skete, råbte han ind i hovedet på mig: 'Det er fordi, du ikke er professionel, det er dit problem!' Han råbte simpelthen (...). Selv ungen sad ved siden af, det var så synd for hende!*

Som det fremgår, opfatter Lars elevplanen som en teknologi, der flytter ansvaret for elevernes læring yderligere over på lærerne, og som samtidig fratager forældrene det ansvar, han mener, at de har. Også Tom beskriver, hvordan den skriftlighed, der ligger i elevplanen, bevirker at denne kommer til at virke som en kontrakt, læreren står til ansvar for, overfor elev og forældre. Gudruns fortælling illustrerer problematikken på meget levende vis gennem eksemplet med faren, der i den grad pålægger ansvaret for hans datters faglige 'mangler' på Gudrun. Og Tom fremdrager også et eksempel, der illustrerer, hvordan lærerne også risikerer at blive stillet til ansvar af eleverne – noget, vi også har set gøre sig gældende ved eksempelvis Malthes skole-hjem-samtale. Lærerne peger således på en særlig serviceorientering i skolen, der kan ses som en bredere samfundstendens (Lund 2009), men som elevplanen, ifølge lærerne, er med til at forstærke. Det er netop dette, Kryger & Ravn (2007) henviser til, når de taler om elevplanen som et led i en juragørelse af skole-hjem-relationen, hvor elevens læring er blevet til en særlig form for service-ydelse. Solveigs udtalelse illustrerer på særlig vis serviceorienteringen med påpegningen af, hvordan det at skrive mål og opfølgninger i elevplanen, kan være problematisk, idet disse kan blive opfattet som løfter om, at eleven så også vil lære det opstillede.

Det politiske fokus på øget faglighed hos eleverne (og lærerne), synes således at ansvarliggøre lærerne på en mere markant måde end tidligere. Formår læ-

erne ikke at højne elevernes udbytte af undervisningen eller komme elevernes såkaldte faglige 'huller' til livs, kan dette hurtigt blive betragtet som et resultat af for dårlig undervisning, utilstrækkelig undervisningsdifferentiering eller, som den ene far udtrykker det, for uprofessionalisme. Tendensen til en øget ansvarliggørelse af lærerne – bl.a. blandt forældrene – må således også ses i lyset af den kritik, som blandt andre daværende Undervisningsminister Bertel Haarder indledte tilbage i 1980'erne om manglende faglighed i den danske folkeskole – og således igen for logikker i det officielle rekontekstualiseringsfelt.

Frygten for som lærer at komme til at 'love for meget' samt risikoen for at blive angrebet verbalt af forældre (og elever), hvilket elevplanen synes at forstærke, medfører hermed også et øget behov for, som lærer at beskytte sig selv og sine kolleger. At Solveig anvender formuleringer, der handler om, hvad '*eleven* skal *arbejde* med' og ikke hvad denne skal *kunne* eller *lære* som et slutprodukt, illustrerer tydeligt behovet for en beskyttelse mod forældre forventninger- og kritik. Samtidig illustrerer hendes udtalelse netop, hvordan det øgede pres på lærerne om at højne elevernes faglige niveau reelt medfører et øget fokus på *elevens* arbejde, fremfor på lærernes undervisning. Selvom det her er Solveig, der formulerer det, er det således, som vist i første analysedel, gennemgående for elevplanerne, at det er *elevens* arbejde og ansvar, der fokuseres på og ikke, hvad lærerne kan eller skal arbejde med i forhold til eleven. For i relation hertil at vende tilbage til spørgsmålet om, *hvorfor* de kompetenceorienterede kriterier så markant indgår i elevplanerne som midler til at øge elevernes faglige niveau, udspringer dette således også af en øget ansvarliggørelse af lærerne, der i forsøget på at beskytte sig selv, paradoksalt nok 'kommer til' at øge ansvarliggørelsen af eleverne. Den dobbelte ansvarliggørelse af både eleverne og lærerne, synes, som lærerne også fremhæver, at blive forstærket af den kontraktliggørelse, der ligger i elevplanen. Kontraktliggørelsen medfører således også en formalisering af ansvar, der igen afstedkommer en forøget 'ret' til at ansvarliggøre hinanden. Mens forældre (og elever) ansvarliggør lærerne, ansvarliggør lærerne omvendt eleverne (og forældrene). Ovenstående tematisering illustrerer hermed igen, hvordan det politisk øgede fokus på elevernes fag-faglige præstationer, i kombination med elevplanens kontraktliggørende funktion, rent faktisk er med til at generere et øget fokus på de kompetenceorienterede mål og kriterier i evalueringen af eleverne.

Elevplanen som redskab til undervisningsdifferentiering

Jeg har i det ovenstående samt i afhandlingens tidligere analyser argumenteret for, at undervisningens betydning samt lærernes rolle i forhold til elevernes læring udgrænses i elevplanerne og ligeledes i flere af skole-hjem-samtalerne. Én ting er dog udgrænsningen i selve elevplanerne og samtalerne, noget andet er, om elevplanen i lærernes daglige praksis har betydning for tilrettelæggelsen af undervisningen og for den måde, lærerne går til de forskellige elever på? Jeg kan ikke ud fra lærernes fortællinger slutte mig til, hvorvidt elevplanen har en reel betydning for tilrettelæggelsen og/eller gennemførelsen af undervisningen, hvilket heller ikke er min hensigt. Derimod kan jeg belyse, hvorvidt lærerne selv oplever en tilknytning eller mangel på samme, samt hvad der ligger til grund for disse oplevelser.

Som redegjort for i kapitel 2, blev princippet om undervisningsdifferentiering til et krav i folkeskoleloven af 1993 og har siden hen stået som et bærende princip for det pædagogiske og didaktiske arbejde i folkeskolen. Selvom princippet om undervisningsdifferentiering, som jeg har argumenteret for, både kan ses som et led i en større opmærksomhed på elevens interesser og motivationer og som et led i at øge elevernes udbytte af undervisningen og højne deres faglige præstationer, har dette princip altså i en årrække udgjort et pædagogisk ideal for folkeskolen. Til trods herfor optræder princippet om undervisningsdifferentiering kun kortfattet og en smule uklart i Folkeskoleloven. § 18 stk. 1 lyder

Undervisningens tilrettelæggelse, herunder valg af undervisnings- og arbejdsformer, metoder, undervisningsmidler og stofudvælgelse, skal i alle fag leve op til folkeskolens formål, mål for fag samt emner og varieres, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger.

Og i § 18 stk. 2 følger det at

Det påbyrder skolelederen at sikre, at det undervisende personale, der er tilknyttet klassen, planlægger og tilrettelægger undervisningen, så den rummer udfordringer for alle elever (Undervisningsministeriet 2016b).

Som det fremgår, defineres undervisningsdifferentiering – dog uden at selve begrebet anvendes – som et spørgsmål om at tilrettelægge undervisningen ud fra metoder, arbejdsformer, stofudvælgelse og undervisningsmidler, så den tilgodeser den enkelte elevs behov og forudsætninger samt rummer udfor-

dringer for alle elever. I undersøgelsen 'Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip' foretaget af Danmarks Evalueringsinstitut i 2011, problematiseres det dog, at det ikke fremgår af loven, *hvordan* lærerne skal opfylde denne forpligtelse, ligesom der heller ikke opstilles kriterier for, *hvornår* undervisningen er tilstrækkeligt differentieret. Ligeledes problematiseres det, at udtryk som 'svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger' samt 'rummer udfordringer for alle elever' er metaforisk beskrevet og således ikke konkretiserer, hvad der mere præcist ligger i disse udtryk (EVA 2011: 20f). Det understreges dog i § 13 stk. 2, at

Evalueringen skal danne grundlag for vejledning af den enkelte elev og for den videre planlægning og tilrettelæggelse af undervisningen, jf. § 18, og for underretning af forældrene om elevens udbytte af undervisningen, jf. stk. 1 (Undervisningsministeriet 2016b).

Hermed er elevplanen, som bekendt, ét af de evalueringsredskaber, der skal hjælpe lærerne til i højere grad at planlægge og gennemføre deres undervisning med udgangspunkt i de enkelte elevers forudsætninger og behov. Som rapporter fra EVA (2008) og Mussmann (2013) fremhæver, synes lærerne dog ikke hidtil at anvende elevplanerne som tilsigtet i relation til tilrettelæggelsen af undervisningen. I det følgende vil jeg med udgangspunkt i lærernes perspektiver søge at belyse, hvad der i så fald, kan ligge til grund herfor.

Undervisningsdifferentiering som evalueringsdifferentiering

I mine interviews med lærerne er der stor forskel på, hvorvidt de oplever, at elevplanen bidrager til planlægningen af undervisningen og det at undervisningsdifferentiere. Solveig er én af de lærere, der mener, at elevplanen *har* en funktion i forhold til hendes undervisningsdifferentiering

Stine: Hvordan oplever du elevplanerne i relation til din undervisning? Bidrager de for eksempel til din undervisningsdifferentiering?

Solveig: Ja, det gør de. Men i matematik, der ligger undervisningsdifferentieringen meget i den forventning, jeg har til eleverne. Hvor meget kan jeg forvente? Skal denne her dreng aflevere alt? Hvordan retter jeg opgaven? Sådan tænker jeg det meget. Og det er jo også dét, jeg beskriver i min elevplan. Hvor er den enkelte elev? (...). Jeg kunne forestille mig, at i og med jeg skriver de her [elevplaner], så har jeg også bevidstgjort noget for mig selv. Det tror jeg da, man gør. Så på en eller anden måde, så har det en påvirkning. Fordi du netop sidder og skriver det her ned. Det tror jeg.

Solveig beskriver her, hvordan undervisningsdifferentiering for hende handler om først og fremmest at få klarlagt, hvor den enkelte elev ligger fagligt for herved at kunne afstemme, hvad og hvor meget, hun kan forvente af denne. I arbejdet hermed, oplever hun elevplanen som et værktøj, der netop bidrager til i højere grad at blive opmærksom på de enkelte elever – bl.a. i kraft af selve den skriftlige proces. Solveig fremhæver i interviewet, at hun oplever det som positivt for både hende selv og for den samlede lærerflok at skrive (og tale) om de enkelte elever, idet der for hende at se, ligger en bevidstgørelsesproces i dette arbejde. Set i relation til de politiske intentioner med elevplanen, synes Solveig således at være en lærer, der rent faktisk gerne vil leve op til - i hvert fald - den del af intentionerne, der handler om at bruge elevplanen til i højere grad at få fokus på de enkelte elevers faglige forudsætninger og behov. Samtidig udtrykker hun dog ambivalente følelser omkring elevplanen og 'det, der kommer oppefra'. Selvom hun gerne vil anvende elevplanen til at få fokus på de enkelte elever, problematiserer hun det således samtidig – i særdeleshed i relation til et ideal om fællesskab i skolen samt i relation til de lavtpræsterende elever

Solveig: Vi skal som skole lave en modvægt til det, der kommer oppe ovenfra. Hvad var det for et ord vi [red: i lærerteamet] kom til at snakke om? Fællesskab! Det er jo noget fuldstændig ud af folkeskolens formål. Det kom vi til at snakke om. Der er vi nødt til at sige: 'Jamen det er der jo'. For der står 'det enkelte individ' mange gange, men det er bare ikke særlig tit, at vi har et enkelt individ. Jeg ved godt, at vi skal kunne differentiere, men vi er nødt til at favne. Dem [red: de elever], der godt kan nogle ting må gerne få at vide, hvor de har brug for at forbedre sig. Det gør jo heller ikke noget, når man kan en masse. Men jeg synes, det er problematisk med de svage. Det er simpelt hen at putte dem i boks.

Igen udgør Solveig et eksempel på, hvordan flere forskellige logikker sideløbende gør sig gældende i rekontekstualiseringsprocessen – logikker, der måske ikke altid træder lige tydeligt igennem i de konkrete elevplaner, men som gør sig gældende i lærernes overvejelser omkring arbejdet med disse. I relation til det at undervisningsdifferentiere, trækker Solveig således på en logik om fællesskab som modvægt til den individualisering, der ligger i den skolepolitiske dagsorden sideløbende med, at hun samtidig selv trækker på en individualiseringslogik, der handler om at stille forskellige forventninger til de forskellige elever. I relation til spørgsmålet om differentiering, påpeger hun desuden, at hun i evalueringssøjemed finder det problematisk at pege på forbedringsområder for de lavtpræsterende elever, hvilket jeg skal vende tilbage til senere i analysen.

I Solveigs fortælling er det dog ikke selve undervisningens indhold eller tilrettelæggelse, hun henviser til, når hun taler om at stille forskellige forventninger, men derimod til forskellige måder at evaluere eleverne på samt det at give forskellige mængder af lektier for. Når Solveig oplever, at elevplanen bidrager til det at undervisningsdifferentiere, er det således primært i forhold til en differentiering, der retter sig mod det, hun oplever, at de forskellige elever kan levere og imødekomme i relation til de faglige præstationer. Det er således ikke anvendelsen af forskellige læringsformer, forskellige former for stofudvælgelse eller forskellige undervisningsmidler, hun umiddelbart knytter elevplanen til, men derimod til *forventningen til de forskellige elever*. Interessant ved Solveig er det at bemærke, hvordan hun selv oplever, at elevplanen bidrager til hendes undervisningsdifferentiering, mens den måske i virkeligheden snarere bidrager til det, man kunne kalde en evaluerings- og lektiedifferentiering⁶⁵. Solveig anvender således ikke umiddelbart elevplanen som politisk intenderet, men hun bruger den på den måde, hun finder relevant i forhold til de forskellige elever.

Evalueringsdifferentiering som stigmatiserende

Solveig udtrykker flere gange i interviewet, at hun ser en fare for - med den individcentrerede evaluering - at stigmatisere de lavtpræsterende elever. Når hun primært anvender elevplanen som et redskab til evaluerings- og lektiedifferentiering, kan dette således ses som et udtryk for ikke at forvente for meget af de elever, der i forvejen har det svært fagligt for hermed at undgå at bidrage til yderligere stigmatisering. Paradoksalt nok synes det, man her kan betegne som endnu en rekontekstualisering af princippet om undervisningsdifferentiering, til det at stille færre eller lavere forventninger til de lavtpræsterende elever, rent faktisk at være med til at *forstærke* stigmatiseringen af disse elever. Mens denne differentieringsform fortsat medfører, at fokus rettes mod eleverne selv, fremfor på differentieringen af undervisningen og af arbejdsformerne, medfører den samtidigt, at der blot stilles andre forventninger til de lavtpræsterende elever.

Spørgsmålet om stigmatisering af de lavtpræsterende elever er et gennemgående tema hos de interviewede lærere. Selvom Ole og også Tom ikke bruger begrebet undervisningsdifferentiering, taler de også om at stille forskellige

⁶⁵ Dette er naturligvis ikke det samme som, at Solveig ikke anvender forskellige metoder eller vælger forskelligt indhold og opgavetyper ud i hendes daglige undervisning. Det er dog ikke denne form for undervisningsdifferentiering, hun umiddelbart knytter elevplanen sammen med.

forventninger til eleverne. En logik om at undervisningsdifferentiering (også) handler om at forvente nogle andre ting af de lavtpræsterende elever end af de højtpræsterende, går således igen i lærernes fortællinger. I relation hertil er det dog interessant at bemærke, hvordan denne logik rekontekstualiseres i selve elevplanerne. Som illustreret i analysen af de skriftlige elevplaner, synes der således ikke at blive stillet færre forventninger til de lavtpræsterende elever. Tværtimod stilles der i højere grad, end til de højtpræsterende elever, forventninger om at ændre adfærd, og også flere af de mere præstationsorienterede kriterier går igen hos både de lavt- og højtpræsterende elever – fx Solveigs kriterie om anvendelsen af faglige begreber i matematik. Umiddelbart kunne man argumentere for, at logikken om at stille færre eller andre forventninger til de lavtpræsterende elever slet ikke rekontekstualiseres eller slår igennem i elevplanerne. Jeg vil dog argumentere for, at den rent faktisk rekontekstualiseres ved, at kriterierne netop i høj grad kommer til at centrere omkring de lavtpræsterende elevers adfærd og ændring af denne. Sagt med andre ord, kan rekontekstualiseringen igen ses som et resultat af en sammenkobling af sideløbende logikker om, på den ene side at betragte de kompetenceorienterede kriterier som middel til at nå de præstationsorienterede kriterier, og på den anden side logikken om at stille færre faglige forventninger til de lavtpræsterende elever. Således kan rekontekstualiseringen også her betragtes som et resultat af bevægelser mellem logikker på det lokale- og det officielle rekontekstualiseringsfelt – logikker på det lokale felt om, at man ikke kan forvente de samme faglige præstationer fra de lavtpræsterende, og et sideløbende pres fra det officielle felt om at øge alle elevers faglige udbytte, hvilket tilsammen forstærker fokus på *midlet* – på det kompetenceorienterede – især hos de lavtpræsterende elever.

Lærernes forsøg på at undgå at stigmatisere de lavtpræsterende elever, kan hermed siges, i rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner, at forstærke stigmatiseringen af disse elever, som nogle, der ikke er tilstrækkeligt motiverede, fokuserede, ansvarlige osv.

Elevplanen som udtryk for mistillid

De interviewede lærere betoner alle nødvendigheden og vigtigheden af at undervisningsdifferentiere. Dog er det, som nævnt, forskelligt, om de oplever at elevplanen bidrager hertil. Selvom Ole betoner vigtigheden af at stille forskellige mål for forskellige elever, oplever han i modsætning til Solveig ikke, at elevplanen bidrager hertil

Ole: Der er ikke noget, der er blevet ændret overhovedet ved indførelsen af nationale test og elevplaner. Intet ændret i undervisningsdifferentieringen. Slet ikke! Den eneste forskel er, at vi nu sidder og skriver nogle ting ned for at skrive dem ned. Der er slet intet ændret i måden at undervise på. Det kan godt være, at måden, man underviser på, ændrer sig lidt i løbet af årene, men det er ikke på grund af, at man skriver elevplaner. Det er fordi, man finder ud af smartere måder at gøre tingene på (...). Hvis man siger, at læreren, med de her redskaber, bliver mere opmærksom på eleverne, så antyder man, at læreren ikke har været opmærksom på dem før i tiden. Det er det værste vås, jeg nogensinde har hørt. Læreren er opmærksom på alle elever – med mindre læreren er håbløs. Regeringen antyder, at læreren går og snorksover og ikke koncentrerer sig. Vås! (...). Lærere bliver mistænkeliggjort som nogen, der ikke kan finde ud af deres arbejde. Så må vi hellere hjælpe dem med at lave et eller andet fuldstændigt tåbeligt administrativt arbejde, som jo fjerner noget energi fra det, som man burde bruge sin energi på; nemlig eleverne.

Helt tydeligt i Oles fortælling, er oplevelsen af mistillid fra politisk hold til hans virke som lærer – en oplevelse, der påvirker ham stærkt. Ole understreger således på det kraftigste, hvordan han altid har været opmærksom på samtlige af sine elever, og hvordan elevplanen ikke på nogen måde har ændret eller 'forbedret' denne opmærksomhed. For ham er elevplanen ikke et brugbart værktøj, men derimod en påtvingelse af det, han betegner som et stykke tåbeligt administrativt arbejde, der fjerner energien fra eleverne. Denne oplevelse underbygges, som fremhævet i kapitel 3, af såvel internationale som danske studier af elevplanen i lærernes arbejde. Set i en professions sociologisk optik, oplever Ole elevplanen som en teknologi, der er med til at deprofessionalisere hans arbejde som lærer (jf. bl.a. Krogh-Jespersen 2004, 2005; Hjort 2005; Krejsler 2006). For ham afføder dette samt oplevelsen af mistillid en tydelig modstand mod elevplanen, der således opleves som et udtryk for ikke at blive anerkendt og respekteret for sin faglighed og dømmekraft som lærer – jf. eksempelvis Wiedemanns (2010) pointer omkring elevplanens udgrænsning af læreridentitetens forankring i professionelle skøn og autonomi. Samme oplevelse finder vi hos læreren Tom

Stine: En del af tankegangen har jo været, at elevplanen skulle være et redskab til, at I som lærere skulle blive bedre til at tilrettelægge og planlægge jeres undervisning.

Tom: Og ja, det dér, det er ordgejl, der kommer fra folk, som har folkeskolen inde på livet i form af rapporter. Altså, det er politikersprog. Det har ikke noget med virkeligheden at gøre. Intet! Der kan være masser af ting, vi overser, men dem opdager vi ikke, fordi vi sid-

der og skriver elevplaner alligevel. (...). Men det kværner rundt i vores hoveder, og det gælder alle lærere hele tiden. Vi går hele tiden og reflekterer over, hvordan vores elever har det. Og de ting, vi ikke opdager, dem opdager vi ikke af at skrive elevplaner. Det kan godt være, at man kunne indføre nogle værktøjer, men det kunne være rart, hvis man nu lod skoleverdenen finde ud af, hvad der er bedst, og så lod politikerne træde et skridt tilbage. Jeg oplever det lidt mere som et kontrolværktøj til at kunne slå de dér uduelige lærere i hovedet med, der ikke laver dagens gerning. Nu laver vi i hvert fald elevplaner, så kan vi da se, at vi laver dem.

Tom beskriver her indirekte, hvordan han, i lighed med Ole, oplever elevplanen - eller måske rettere intentionerne med denne – som et spørgsmål om mistillid fra politikernes side. Heller ikke han oplever, at elevplanerne bidrager til undervisningen eller til, at han i højere grad skulle få øje på elevernes faglige problemer eller styrker, som det er den politiske intention. Også Tom beskriver, hvordan han hele tiden er opmærksom på de forskellige elever i dagligdagen, og at en elevplan ikke ændrer noget ved det.

Ole og Toms modstand mod elevplanen som et redskab til at undervisningsdifferentiere, afspejler ligeledes, hvordan logikken i det officielle rekontekstualiseringsfelt spiller ind på deres tilgang til arbejdet med elevplanen. Den politiske forståelse af, at lærerne ikke hidtil har undervisningsdifferentieret i tilstrækkelig grad, og at de derfor må have særlige redskaber hertil, opleves således af Ole og Tom som et udtryk for mistillid, der får betydelige konsekvenser for deres lyst og vilje til at arbejde med elevplanerne.

Lærernes udtalelser peger på, at elevplanen ikke virker som et redskab i undervisningsdifferentieringen, fordi der er mere på spil end, som eksempelvis Egelund (2007) udtrykker det, at kortlægge elevernes individuelle forskelle og progression for hermed at tilrettelægge undervisningen i forhold til den enkelte elev. Lærerne giver udtryk for, at de i høj grad er opmærksomme på elevernes forskelle og det at undervisningsdifferentiere, men uanset om elevplanen opleves som et befordrende redskab hertil (Solveig) eller ej (Ole og Tom), synes den ikke at knytte sig til tilrettelæggelsen af selve undervisningen. Den skriftlighed, som Egelund argumenterer for, er nødvendig for overhovedet at gøre undervisningsdifferentiering til en realitet, synes snarere for Ole og Tom at føre til en modstand mod, overhovedet at se elevplanen som et brugbart redskab. Omvendt oplever Solveig netop skriftligheden som middel til refleksion omkring eleverne. Dog synes disse refleksioner ikke umiddelbart at føre til ændringer i undervisningen men derimod til en differentiering af de forventninger, der stilles til de forskellige elever. Jeg vil i konklusionen vende til-

bage til diskussionen af elevplanen som redskab i lærernes undervisningsdifferentiering.

Hvilke mål og for hvem?

Det helt overvejende politiske svar på elevplanens tilsyneladende manglende tilknytning til lærernes tilrettelæggelse af undervisningen og differentieringen af denne er, som fremhævet, at lærerne skal sætte synlige mål op for eleverne. Som jeg vil illustrere i det følgende, er spørgsmålet om det at sætte mål for eleverne dog mere komplekst, end det fremstilles fra politisk hold – og særligt dilemmafyldt opleves det at sætte mål for de lavtpræsterende elever. I det følgende fortæller Ole om, hvordan han arbejder med mål i elevplanerne

Ole: Nogle gange skriver jeg mål for den enkelte elev, f.eks. at målet bør være, at man begynder at lave lektier, læse teksten mere end én gang osv. Men for 99 % af eleverne er målet, at de følger med i timerne, at de er seriøse, når de arbejder i timerne, og at de laver deres lektier derhjemme. Så går det nok. Så det der med at have et mål om f.eks. at kunne sætte grammatisk komma indenfor det næste halve år eller at skulle løse ligninger med 8 led inden sommerferien, det... Hvis man følger med, så kommer det nok. Hvis det ikke kommer, så er der andre grunde til det. Der er jo nogen, der er talblinde (...). Dem, der har svært ved det, er nok også dem, der i forvejen bruger mest tid på det. Dem, der har let ved matematik, de bruger ikke særlig meget tid på matematik, da de finder det nemt. Der er også nogen, der knækker halsen, hvis de skal bruge flere timer om dagen på at nå nogle mål, som man har sat bare for at sætte dem.

Oles udtalelse afspejler her den forståelse, jeg fremhævede under temaet om 'ansvar for egen læring?', og som også går igen i såvel elevplaner som i skolehjem-samtaler, nemlig at det er de kompetenceorienterede kriterier som det at være fokuseret og seriøs i skolen, der ses som de væsentligste mål for eleverne. Igen er det dog også tydeligt, at disse mål skal ses som et middel mod at nå de mere præstationsorienterede og faglige mål. Det betyder også, at Ole finder de kompetenceorienterede mål mere relevante end meget fagligt specifikke mål, som eksempelvis at kunne sætte grammatiske kommaer eller løse særlige former for ligninger, idet opnåelsen af sådanne mål, i hans optik, først og fremmest forudsætter, at eleverne arbejder seriøst og fokuseret. Samtidig understreger han dog, at der også er elever, der ikke kan nå de faglige mål af andre årsager som fx talblindhed, ligesom han også fremhæver, hvordan det at opsætte meget fag-faglige mål for de lavtpræsterende elever kan være mere ødelæggende end gavnligt for dem.

At kunne afkode målene

Læreren Lars udtrykker, at de mål, der sættes for eleverne skal være meget konkrete. Samtidig er han også en lærer, der gennem lærer-elev-samtalerne søger at inddrage eleverne i målopsætningen

Stine: *Hvordan bliver målene i elevplanenerne opsat for eleverne?*

Lars: *Jamen, jeg oplever, at eleverne er meget realistiske omkring egne evner og dermed i virkeligheden også meget realistiske omkring målsætningen. Det er så mere udførelsen, der indimellem kan glippe. Altså, hvis vi ikke når de mål, vi sætter os, så er det i hvert fald noget, vi er nødt til at forholde os til i en eller anden udstrækning. Så nej, jeg synes faktisk, de [eleverne] er sådan meget realistiske. Jeg har også brugt meget tid på, sådan i de senere år, at bede eleverne om selv at målsætte sig. Og det er en rigtig svær øvelse. Fordi hvordan skal jeg kunne målsætte mig selv, jeg synes jo egentlig, jeg er meget god til det hele og sådan. Og det er oftest de dygtigste elever, der er bedst til det her med at målsætte sig selv. De svage elever har svært ved at sætte realistiske mål, for at sige det ligesud.*

Stine: *Kan du uddybe det?*

Lars: *Jeg ved ikke rigtig hvordan. Men dygtige elever er... Især når eleven selv skal formulere det, skal det være meget konkret. Og det kan være rigtig svært for en elev, der synes, at et mål er en abstrakt ting. Så er det super svært at lave et konkret mål for dem, eller selv at formulere det for dem [de fagligt lavtpræsterende elever]. Og der skal de i virkeligheden være ret kvikke jo for at kunne den slags. Men man kan sige, at jeg differentierer på den måde, at med de rigtigt dygtige gør jeg mere ud af, at vi målsætter dem i forhold til Fælles Mål, for de kan godt...*

Stine: *Så man er nødt til at lave nogle andre typer af mål for de mindre dygtige elever, er det det, du siger?*

Lars: *Ja, det skal nok være meget konkret, og det skal være meget nært, så at sige.*

Stine: *Ja. Hvad kunne det fx være?*

Lars: *Jamen det kunne for eksempel være sådan noget med at huske at sætte punktum i en tekst. Det kan også være sådan noget med læsning. Nu taler jeg meget danskfagligt. Men det kan være noget med, at vi laver en særlig læseaftale eleven og jeg. Du skal læse et kapitel om dagen i den her bog. Og så følger jeg op på det dagligt. Så ja, det skal være meget nært, så at sige. Altså, det skal ikke være noget, der ligger et år ude i fremtiden eller en*

måned ude i fremtiden. Det skal være sådan noget, der sker sådan nærmest her og nu ikke? For det andet bliver for abstrakt.

Eleverne skal i henhold til såvel den tidligere som den forenkledte elevplan, i videst muligt omfang selv skal være med til at sætte deres egne mål som et led i, at gøre disse mere tydelige og relevante for dem selv. Interessant i denne forbindelse er Lars' fremhævelse af, at det ofte er meget vanskeligt for de lavtpræsterende elever at skulle sætte mål for sig selv, bl.a. fordi begrebet mål i sig selv er en abstrakt størrelse. Som fremhævet i kapitel 2, peger Bendixen (2005) netop på denne problematik ved at påpege, hvordan de nye evalueringsformer, der opstod i 1960'erne og 70'erne, krævede avancerede refleksionsprocesser og abstraktionsniveauer af eleverne, hvilket mange elever var ubekendte med. Om end danske skoleelever nu i en årrække, i større eller mindre udstrækning, har været vant til at blive delagtiggjort i egne målsætninger og forskellige former for selvevaluering, peger Lars' udtalelse på, hvordan det, i hvert fald for de lavtpræsterende elever, fortsat synes vanskeligt at skulle målsætte sig selv.

Set i en Bernsteinsk optik, illustrerer Lars' udtalelse, at det kræver en særlig afkodningskompetence hos eleverne – ikke bare at imødekomme målene, men også at forstå, hvad et mål overhovedet er for noget. En sådan afkodningskompetence finder han i højere grad hos de højtpræsterende elever end hos de lavtpræsterende. Denne pointe gør igen diskussionen af kategoriseringerne af henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever relevant. Som fremhævet, anvender jeg netop begreberne højt- og lavtpræsterende i et forsøg på ikke at essentialisere eleverne, som værende enten dygtige eller mindre dygtige. Derimod anvender jeg begreberne i den betydning, at nogle elever præsterer mere eller mindre godt i forhold til skolens koder. Spørgsmålet om, hvem der kategoriseres som enten fagligt 'stærke' eller fagligt 'svage' af lærerne – men også i den politiske retorik og i daglig tale om skoleelever – handler således ikke bare om at være fagligt dygtig eller ej, men om elevernes evne til at afkode de forventninger, der stilles i skolen. Hermed er det ikke min intention at påstå, at alle elever kommer i skole med de samme faglige forudsætninger, men derimod at fremhæve, hvordan elevernes afkodningskompetencer har stor betydning for deres muligheder for også at præstere godt fagligt. Kan du som elev afkode, hvad et mål er og selv være med til at sætte det, er det i udgangspunktet også nemmere at imødekomme dette mål, end det vil være for en elev, der end ikke kan afkode, hvad der ligger i indholdet i et bestemt mål.

Realistiske mål

Lars kommer videre ind på spørgsmålet om det, han betegner som realistiske mål, og som han igen mener, at de højtpræsterende elever har lettere ved at sætte end de lavtpræsterende. Gennem hans beskrivelse heraf, fremtræder det også, at han finder nogle typer af mål mere realistiske for de 'dygtige' elever og andre typer af mål mere realistiske for de 'svage' elever. Mens det er realistisk for de højtpræsterende elever at sætte mål med udgangspunkt i Fælles Mål, skal målene for de lavtpræsterende elever være langt mere konkrete og mere knyttede til et her-og-nu perspektiv. Mens de højtpræsterende elever, ifølge Lars, godt kan overskue mål, der ligger længere ude i fremtiden, og som måske er af en mere abstrakt karakter, skal der for de lavtpræsterende elever sættes mål, der er langt mere konkrete, som fx det at få læst et kapitel om dagen eller huske at sætte punktummer. Lars' udtalelser accentuerer behovet for at diskutere, hvad der i det hele taget menes med *konkrete* og *synlige* mål? Jeg har tidligere i analysen argumenteret for, at konkretiseringsgraden af de opstillede mål i elevplanerne er relativt svag og har fremhævet eleven Liva som et eksempel på en elev, hvor der sættes mere konkrete og handlingsorienterede mål, end tilfældet er i de øvrige elevplaner. Når Lars fortæller om de mål, han finder realistiske for de lavtpræsterende elever, synes disse også at være mere handlingsorienterede, mens de mål, han omvendt sætter for de højtpræsterende elever bærer mere præg af at være deciderede faglige mål med udgangspunkt i Fælles Mål.

På trods af, at Ole og Lars i udgangspunktet opererer med forskellige typer af mål for eleverne, er nødvendigheden af at differentiere i målene for henholdsvis de højt- og lavtpræsterende elever, gennemgående hos dem begge. Solveig giver ligeledes udtryk for væsentligheden af at differentiere i målene. Samtidig påpeger hun, at de mål, der sættes, kan være uoverskuelige for eleverne

Stine: *Du siger, at det er sådan nogle 'store' mål, I tit sætter. Hvordan kan det være?*

Solveig: *Det er jo meget forskelligt, for der kan også være nogle elever, hvor målet bare skal være: 'Du skal have dine bøger med hver dag'. Så kan man sige; jo, det er også et stort mål, hvis det virkelig er vanskeligt, så er det jo også rigtig stort. Men det er måske, ja... Det ved jeg ikke. Det er måske, fordi det er et mere langsigtet perspektiv. Men det er jo også forskelligt, for der er jo også nogle, der er rigtig, rigtig dygtige, hvor man siger, så er målene af en anden karakter. Men det bliver bare tit sådan noget lidt stort.*

Stine: *Ja. Er målene opnåelige?*

Solveig: *Ja, det vil jeg sige. Altså, opnåeligt - det er jo altid en proces, men det er opnåeligt at rykke inden for området eller blive bedre. Det vil jeg sige. Det gør vi meget ud af. Netop fordi du også har handlingen nedenunder. Så vi kommer ikke til at sætte nogle mål... Det synes jeg, den dér handling [red. opfølgningsdelen] tvinger os ud i. At vi får reflekteret over de mål, vi sætter os. Vi skal give et eller andet og sige, hvad er det så, vi vil have eleven til? Og det gør, at de dér mål ikke bare bliver hat og briller. For det synes jeg nogle gange godt, mål kan være. Og så ved man egentlig ikke, hvordan man lige skal gribe det an.*

Som det fremgår af første del af citatet, problematiserer Solveig i lighed med Lars de langsigtede mål, og udtrykker også – om end mere indirekte, at denne type mål er mere relevante at sætte for de højtpræsterende end for de lavtpræsterende elever. Hun understreger også i lighed med Lars, at målene for nogle elever skal være meget kortsigtede og konkrete med eksemplet: 'at eleven skal huske at medbringe sine bøger hver dag'. Solveig fremhæver dog den, i min optik, væsentlige pointe, at uanset om målene er langsigtede og abstrakte eller kortsigtede og mere konkrete, kan de opleves som uopnåelige af eleverne. Således udtrykker hun en forståelse af, at det ikke er nok blot at sætte differentierede mål for eleverne, hvis disse ikke er opnåelige. I anden del af citatet fremgår det dog, at Solveig selv oplever, at den i skabelonen indeholdte handlingsdel, er med til at sikre, at målene *bliver* opnåelige for eleverne, samt at denne også 'tvinger' lærerne til at reflektere over de mål, de sætter. Uden at underkende Solveigs oplevelse heraf, har jeg gennem analysen af elevplanerne, skole-hjem-samtalerne og elevinterviewene vist, hvordan ikke bare de opstillede mål, men også handlingerne i sig selv, kan være særdeles vanskelige at imødekomme - især for de lavtpræsterende elever. Solveigs udtalelse understreger således igen behovet for, ikke bare at diskutere de mål, der sættes, men også opfølgningerne eller handlingerne herpå – herunder behovet for at diskutere den stærke individualisering af opfølgningen. I citatet af Solveig tales opfølgningen således igen ind i en logik, der individualiserer denne. Selvom hun i samtalen med Tilde understreger, at hun vil hjælpe hende og således inddrager sin egen rolle i det fremadrettede arbejde, træder individualiseringen af opfølgningen alligevel kontinuerligt frem i hendes fortællinger. I sidstnævnte citat i form af de handlinger *lærerne* vil have *eleverne* til at gøre: *Vi skal give et eller andet og sige, hvad er det så, vi vil have eleven til?*

Som det træder frem under såvel skole-hjem-samtalen med Tilde som under interviewet med Solveig, er hun en lærer, der virkelig gerne vil arbejde på at gøre elevplanerne fremadrettede for eleverne. Hun understreger også flere

gange, at mål og handlinger skal være fremadrettede, og hun gør det også klart, at det er hendes opgave som lærer at hjælpe eleverne til at nå målene. Til trods for hendes gode intentioner, synes et stærkt fokus på elevernes individuelle ansvar for at nå målene og 'forbedre' sig, så at sige at sætte sig 'bag om ryggen' på hende.

Jeg vil i konklusionen vende tilbage til lærernes fortællinger om det at sætte mål og diskutere disse i relation til de forenklede Fælles Mål.

Jeg har gennem de ovenstående temaer peget på, hvordan det politisk øgede fokus på faglighed og målstyring i folkeskolen medfører en række uintenderede effekter. Særligt har jeg fremhævet, hvordan et øget pres på lærerne om at højne elevernes faglige niveau kan være med til at forklare den individualisering og ansvarliggørelse af eleverne, der viser sig i elevplanerne og skolehjem-samtalerne. Ligeledes har jeg pointeret, hvordan dette, især for de lavtpræsterende elever, sætter sig igennem som kontinuerlige opfordringer om at ændre adfærd, bl.a. som følge af forståelser hos lærerne om, at elevernes tilgang til og motivation for læring er forudsætningen for, at de kan opnå de mere faglige mål, men også for, som lærer, at beskytte sig selv mod den kontraktliggørelse, der ligger i elevplanen.

I det følgende vil jeg i forlængelse af ovenstående underbygge, hvordan det øgede fokus på faglighed, ifølge lærerne, er med til at skabe et øget fokus på elevernes adfærd. Ligeledes vil jeg videre adressere lærernes oplevelser af elevplanens betydning for især de lavtpræsterende elever.

Fejlfinder og stigmatisering

Én af de uintenderede effekter af uddannelsesplaner, der peges på i den internationale litteratur er, som fremhævet i kapitel 3, at planerne synes at have negative konsekvenser for elever med vanskeligheder – bl.a. i form af lavt selvværd og øgede chancer for at forlade uddannelsessystemet (Mitchell, Morton & Hornby 2010). Om end de internationale uddannelsesplaner ikke kan sammenlignes direkte med den danske elevplan, gør denne tematik sig i høj grad gældende i lærernes fortællinger. På trods af lærernes forsøg på at imødekomme de forskellige elevers forudsætninger gennem differentieringen af mål, oplever de således alle, at elevplanen er stigmatiserende for de lavtpræsterende elever. Interessant har det i relation hertil været at opdage, at selv de lærere, der ellers var relativt positivt indstillede overfor elevplanen, forholdt sig langt mere negativt, når talen faldt på elevplanens virkninger for de lavtpræsterende elever.

I det følgende har jeg valgt uddrag fra interviewene med lærerne, der understreger de problematikker, jeg allerede løbende har berørt i relation til forholdet mellem de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Lærernes udtalelser illustrerer deres oplevelser og erfaringer med især de lavtpræsterende-, men også med de højtpræsterende elever og de betydninger, et redskab, som elevplanen har eller kan have for forskellige elever

Stine: Én af intentionerne bag indførelsen af blandt andet elevplaner har været at løfte de fagligt lavtpræsterende elever. Hvad er din oplevelse af det?

Solveig: Det tror jeg ikke på! Jeg synes, at det netop er redskaber, der tilgodeser de dygtige. Jeg er ikke sikker på, at en elev, der har det rigtigt svært, selv kan finde ud at arbejde med de her ting. Når jeg skriver en kommentar efter en matematikopgave, så har en svag elev rigtig svært ved at forstå mine rettelser og kunne bruge dem videre. Jeg synes, det er redskaber til de stærke. Jeg synes ikke, at det appellerer til de svage. Jeg ved ikke, om de på skrift kan bruges til noget. De skal guides. Det er et redskab for mig, men ikke for eleverne. Så jeg tror, man skulle bruge ressourcerne anderledes i forhold til de svage. De gode kan bruge skulderklappet og forstå beskederne, og måske føre nogle af dem ud i livet. Hvis du har et overblik, så kan du godt se, hvad du ikke er så god til, f.eks. at dividere. De svage kan tit ikke engang formulere, hvad det er, de ikke kan finde ud af. For de kunne jo måske formulere 5 ark. Og hvad er formålet med det? Hvis man skulle se på noget, så skulle det være udvikling. Vi har arbejdet lidt med det, men jeg er ikke særlig god til det, og jeg har ikke brugt det så meget. Så skulle man lave en portefølje, hvor man ser udviklingen i sit arbejde. Det er lidt det, jeg prøver med målene. At man hele tiden går tilbage og ser på, hvad det er, man har lært, og hvor man er rykket (...). Noget, der motiverer. Ligeledes hvor dit standpunkt er, så er udvikling rigtigt vigtigt.

Solveig bekræfter gennem ovenstående det, Lars også fremhæver – nemlig at de lavtpræsterende elever ofte har svært ved at afkode såvel det, lærerne skriver til dem som det, de har fagligt vanskeligt ved. Omvendt er denne afkodning langt lettere for de højtpræsterende elever. De forstår det skrevne, hvorfor de også, ifølge Solveig, kan bruge elevplanen fremadrettet, mens de lavtpræsterende elever skal guides. Sammenligner man det, Solveig her udtrykker med det, der står under faget matematik i Tildes elevplan, træder det igen frem, at der sker noget i selve elevplanen, som tilsyneladende ikke er Solveigs intention. Således er det paradoksalt, at Solveig rent faktisk sætter det som et mål for Tilde i elevplanen at 'hun skal udvikle sig inden for de områder, hun synes, der er svære', når hun i interviewet understreger at 'de svage tit ikke engang kan formulere, hvad det er, de ikke kan finde ud af'. Ligeledes synes det meget abstrakt

for en elev som Tilde at skulle afkode Solveigs handlingsforslag om, at hun *'skal være undersøgende i forhold til matematikkens begreber og lære matematikkens sprog at kende'*, når Solveig netop understreger, at de lavtpræsterende elever ofte har svært ved at forstå og afkode lærernes beskeder og det, de skriver. Paradoksalt synes det også at være, at Solveig påpeger, at hun gerne vil se på elevernes udvikling, og at det er det, hun forsøger at gøre med de mål, hun sætter, når man ser på Tildes elevplan. Således indgår der ikke umiddelbart noget udviklingselement i denne, ligesom det heller ikke på noget tidspunkt fremhæves, at Tilde har forbedret eller udviklet sig. Helt tydeligt er det dog, at Solveig gerne vil gøre elevplanerne motiverende, og hun erkender da også selv, at hun ikke er særlig god til at inddrage elevernes fortløbende udvikling.

Lars beskriver videre elevplanen som et redskab, der, især for de lavtpræsterende elever, kan virke angstfremkaldende

Stine: *Hvordan er dine oplevelser af, hvad eleverne synes om at få elevplaner?*

Lars: *Jeg oplever, at eleverne er meget, meget bange for, at jeg skal skrive noget ubehageligt om dem i elevplanen. Og det er jo et spørgsmål om, at nu ser mor og far, hvad der står (...). Jeg har oplevet, at mange elever synes, at det kan være en ubehagelig oplevelse at få at vide, sådan sort på hvidt: 'Jeg er ikke særlig god til dét, og jeg er heller ikke særlig god til dét' osv., osv. Omvendt oplever jeg, at mange af mine rigtig dygtige elever, i virkeligheden måske nok føler, at de ikke bliver rost nok i sådan en elevplan. De oplever sig selv som værende måske endda endnu dygtigere end det, der står om dem, ikke? Jeg synes, at det er en utaknemmelig opgave og nærmest umuligt at skulle beskrive en elev, sådan så eleven selv synes, at det er fuldstændig korrekt. Det tror jeg ikke rigtig, vi kan.*

Stine: *Når du siger, at der er nogle elever, der er bange for, hvad du skriver. Er det så særligt de mindre dygtige elever eller...?*

Lars: *Ja. Primært de svage elever. Det er jo ikke sikkert, at det er sådan, det nødvendigvis er, men jeg oplever, at mange af mine svage elever... Jamen de synes jo bestemt ikke, at det er rart, at de skal vise deres mor og far et stykke papir, hvor der står at... Nu kalder vi hende Sara: 'Sara er ikke fagligt særligt god til dit og fagligt særligt god til dat'. Så er der også sådan lidt en sladrebanksfunktion. 'Sara mangler 3 ud af 8 afleveringer' osv., osv. Det er meget svært for eleven at skulle sidde til en skole-hjem-samtale efterfølgende og forsvare sig selv, når der ligger et stykke papir, hvor der står, hvor dårlige de er, strengt taget. Selvom vi skriver selvfølgelig positivt... Altså min tilgang til eleverne er positiv, uanset om de er fagligt stærke eller dårlige. Det handler jo ikke om det. Det handler om, at de skal*

være nogle gode mennesker, synes jeg, og få så godt et skoleforløb som muligt. De stærke elever... Nogle synes, det er en meget fair vurdering, der ligger af dem, og andre synes måske nok i virkeligheden, at vi måske kan være for fejlfindende. Og det kan der måske også være noget om.

Lars bekræfter her de lavtpræsterende elevers oplevelser af, at det er ubehageligt kontinuerligt at få udpenslet sine fejl og 'mangler' i såvel elevplanen som under skole-hjem-samtalen, samt at disse elever ofte finder det angstprovokerende og ubehageligt, at deres forældre bliver konfronteret med deres 'ringe' skoleresultater og kan have svært ved at forsvare sig ved samtalerne. Endvidere bekræfter Lars også de højtpræsterende elevers oplevelser af at føle sig uretfærdigt vurderet i elevplanerne. Han fremhæver, i lighed med Solveig, at han lægger vægt på, at elevplanerne er positive, og i lighed med Ole og Tom påpeger han, at skolen ikke kun handler om at skabe fagligt dygtige elever, men om at danne 'gode' mennesker, der oplever at have et godt skoleforløb. Dette til trods, synes det også for Lars at være vanskeligt at være synderligt positiv. I hvert fald fremhæver han selv, hvordan elevplanerne for de lavtpræsterende elever, er kendetegnet ved mange udmeldinger om alt det, de *ikke* kan og er 'dårlige' til samt, hvordan planerne har en tendens til at blive (for) fejlfindende. Såvel interviewet med Solveig som med Lars, peger således på, at der på trods af lærernes intentioner om at være positive, sker noget i rekontekstualiseringsprocessen, der medfører mere 'fejlfinder' end positive kommentarer til eleverne. Knudsen (2010) beskriver i sit studie af skole-hjem-samtalen, hvordan de traditionelle subjektpositioner i samtalen på den ene side fordrer, at lærerne er positive i deres evaluering, mens det samtidig fordrer, at de udpeger forbedringsmuligheder hos eleven. Hvis lærerne ikke påpeger problemer og udviklingsmuligheder hos eleven, er det således ikke muligt for forældrene at demonstrere det forventede engagement i barnet, ligesom det heller ikke er muligt for lærerne at demonstrere en tilstrækkelig professionel tilgang til arbejdet (Ibid:131). Jeg erklærer mig enig med Knudsen i, at disse subjektpositioner i et vist omfang synes at gøre sig gældende i skole-hjem-samtalen. Dog peger mit studie tillige på, hvordan det stærke fokus på forbedring hos eleverne rent faktisk synes at udgrænse de positive kommentarer for især de lavtpræsterende elever, samt at dette også knytter sig til de politiske rammesætninger for elevplansarbejdet. Lars beskriver senere i interviewet netop det stærke fokus på elevernes 'fejl' og 'mangler', som et resultat af et politisk krav om at skulle pege på forbedringsområder hos eleverne. Her peger han på en særdeles vigtig problemstilling, der netop handler om rekontekstualiseringen af det politiske krav om at sætte mål og opfølgninger.

Lars peger således på, hvordan det at skulle sætte mål og fremadrettede handlinger for eleverne, forstås af lærerne, som et spørgsmål om at pege på det, *eleverne skal forbedre*. Hans udtalelse kan hermed, i kombination med det øgede fokus på elevernes faglige præstationer, være med til at give en forståelse af, hvorfor elevplanerne ofte udmønter sig i 'fejlfinderi'. Når eleverne – herunder også de ellers højtpræsterende – præsterer mindre godt fagligt, må lærerne pege på forbedringsområder. Og da lærerne i stort omfang opfatter elevernes motivation, aktivitet og koncentration som forudsætningen for at præstere godt fagligt, er det ofte disse kompetencer, der efterlyses.

Solveig beskriver netop ovenstående i forhold til de nationale test, der som bekendt, skal indgå som en del af evalueringen i elevplanen

Stine: Ja, du siger, at du tænker, at det er redskaber til de 'stærke' elever. Kan du uddybe det - både med hensyn til tests og elevplaner?

Solveig: De kan jo bruge det videre. Hvis du er stærk og laver en god test, så er det jo dejligt. Så får man jo et skulderklap. Hvor de svage måske får 10 point ud af 100. Hvad skal man så sige til dem? Jeg sidder tit som lærer og tænker over, hvad jeg skal sige til dem. Det er jo svært at sige noget til sådan et resultat. Du må komme op på hesten igen, og du må prøve at koncentrere dig om dét og dét, for det er rigtigt vigtigt for dig. Men hvad skal de bruge det til? De ved jo godt, at de er svage. Det er jo altid fedt at få et godt resultat, for det er jo et skulderklap, hvor man får at vide, at det man gør, er rigtigt. Men dét, der er meget styret oppefra bliver hurtigt noget, som de svage betaler en pris for.

Solveigs udtalelse underbygger her, hvordan elevernes 'dårlige' faglige resultater ofte fører til opfordringer om at ændre adfærd – her at koncentrere sig mere. Samtidig understreger hun, at de lavtpræsterende elever ikke har megen nytte af at få deres testresultater at vide, idet disse blot cementerer noget, de allerede godt ved, nemlig at de ikke er fagligt 'dygtige'. Som Solveig også påpeger i relation til elevplanen, er de nationale test således, i hendes optik, kun med til yderligere at udpensle de lavtpræsterende elevers 'mangler'. Solveigs afsluttende bemærkning om, at *'dét, der er meget styret 'oppefra' hurtigt bliver noget, som de svage betaler en pris for*, illustrerer med tydelighed oplevelsen af, at være underlagt nogle politiske rammesætninger, der står i modsætning til de værdier og intentioner, lærerne selv opererer med. Nogle rammesætninger, der gør det vanskeligt for lærerne at arbejde med de lavtpræsterende elever på den måde, de selv finder, at disse elever vil drage mest nytte af.

Gudrun, der i lighed med Solveig, er grundlæggende positivt indstillet overfor elevplanen som evalueringsredskab, er dog også langt mere skeptisk, når det

handler om de lavtpræsterende elever. På trods af opstillingen af mål og handlinger, mener hun således ikke, at der hverken ligger nogen erkendelse eller handlingsplan i dette redskab for de lavtpræsterende elever

Stine: Én intention bag kravet om elevplaner har været at løfte de fagligt lavtpræsterende elever. Oplever du at...?

Gudrun: Nej, slet ikke! Hvorfor skulle det det? Det er jo dér, hvor jeg synes, at... At vi konfronterer dem atter engang med, at de ikke kan. Men der er ingen erkendelse i det, og der er ingen handlingsplan i det for børnene. Og det vil sige, det, der sker, er, at vi konfronterer dem med, at de ikke kan, og de ved det godt selv. Det er præcis det samme, som du får i en logbog. Så skriver eleven: 'Jeg har ikke arbejdet så godt, jeg tager mig sammen næste gang'. Jamen både han og jeg ved jo, at det kan han ikke. Så hvorfor slå ham oven i hovedet yderligere med det. Og det er dét, jeg synes, der sker. At de dygtige får lov at brillere, og det ved de godt alle sammen, de får 12. De svage... De får rigelige slag oven i hovedet!

Lærerne bekræfter gennem de ovenstående fortællinger det, særligt Tilde og Karina fremhæver omkring at føle sig utilstrækkelig i skolen – bl.a. som følge af de evalueringer, de udsættes for. I lighed med det new zealandske review (Mitchell, Morton & Hornby 2010), peger mine analyser hermed på, hvordan elevplanen blandt andre evalueringsredskaber kan være medvirkende til at skabe mindreværdsfølelser hos de elever, der har vanskeligheder i skolen.

Usynlig pædagogik = progressivisme?

Jeg har særligt gennem den første analysedel argumenteret for en nuancering af Bernsteins analytiske skel mellem det kompetenceorienterede som udtryk for en usynlig pædagogik, og det præstationsorienterede som udtryk for en synlig pædagogik. Således har jeg pointeret, hvordan de to former for pædagogikker overlapper hinanden i praksis og hvordan det, Bernstein betegner som en synlig pædagogik indeholder adskillige kompetenceorienterede kriterier. Analysen af lærernes perspektiver på arbejdet med elevplanen aktualiserer igen denne nuancering – ikke bare i relation til Bernsteins analytiske skel – men også i forhold til det politiske og forskningsmæssige fokus på synlig læring i skolen. Den synlige læring har, som fremhævet, været et politisk svar på tidligere tiders progressive pædagogik, der, i følge flere politikere, ikke i tilstrækkelig grad havde fokus på tydelige faglige mål i undervisningen. Således tages den progressive pædagogik ofte til indtægt for at være præget af usynlighed – af manglende eller uklare mål for undervisningen og ligeledes for

manglende eller uklare evalueringskriterier. Med reference til kapitel 4, fremhæver Bernstein selv, at den usynlige pædagogik svarer til en progressiv, elevcentreret praksis (Chouliaraki 2001: 35). Analysen af lærerinterviewene understreger dog, hvordan den synlige læring/pædagogik i relation til elevplanen, forstået som opstillingen af tydelige mål og opfølgninger for alle elever, er med til at *generere* et øget fokus på det såkaldt 'usynlige'. Der opstilles nok mål og evalueringskriterier, men disse er fortsat præget af uklarheder og usynlighed. Med dette håber jeg således at bidrage til at belyse, hvordan opgøret med progressivismen eller reformpædagogikken, forstået som et opgør med den usynlige pædagogik, ikke nødvendigvis har ført en mere synlig med sig.

Afrunding af tredje analysedel

Samlet set vidner lærernes udtalelser om, at de oplever at befinde sig i et felt, præget af en række sideløbende logikker og dilemmaer.

Udtrykt med Bernsteinske termer, oplever lærerne at befinde sig i et felt, hvor den synlige pædagogik, som følge af den politiske agenda, i høj grad rammesætter deres arbejde med eleverne – både undervisnings- og evalueringsmæssigt – mens de selv trækker på såvel synlige som mere usynlige pædagogikker og kriterier. Sagt med andre ord opererer lærerne med fag-faglige mål og kriterier for undervisning og evaluering samtidig med, at de også opererer med mere usynlige kriterier, der bl.a. handler om, at lære eleverne at blive til 'gode' mennesker, der kan indgå adækvat i samfundet, men også om at lære dem det faglige stof uden nødvendigvis at trække på synlige og specifikke mål. Med reference til kapitel 2, er det således tydeligt i mit empiriske materiale, at lærerne trækker på en logik om, at skolen netop har et dobbelt formål, hvor det selvfølgelig handler om, at eleverne skal tilegne sig en række faglige færdigheder, men hvor det i mindst lige så høj grad handler om at udvikle eleverne alsidigt og personligt. I relation hertil oplever lærerne den politiske agenda om mere faglighed og målstyring i folkeskolen, som værende med til at udgrænse de mere 'bløde' værdier, som eksempelvis det at lære eleverne at være en del af et fællesskab. Lærerne tager hermed afstand fra den stærke individualisering af eleverne, de oplever, gør sig gældende ved den politiske styring, samtidig med, at de på den anden side selv opererer med en individualiseringslogik, hvor den enkelte elev stilles til ansvar for at *ville* lære noget. I forlængelse heraf synes lærerne at bevæge sig mellem et pres om at skulle højne *alle* elevers faglige niveau, hvilket af lærerne rekontekstualiseres som det at skulle pege på forbedringsområder hos de enkelte elever, sideløbende med en bevidsthed

om, at dette, af særligt de lavtpræsterende elever, ofte opleves som 'endnu flere slag oven i hovedet' for at bruge Gudruns udtryk.

Med denne sidste analysedel håber jeg at bidrage til at tydeliggøre, hvordan lærernes arbejde med elevplanerne er særdeles komplekst, og må forstås som et resultat af sideløbende logikker og rammesætninger på såvel det lokale som på det officielle rekontekstualiseringsfelt, som lærerne på én og samme tid trækker på og er underlagte. De rammesætninger, logikker og ambivalenser, der viser sig i lærernes arbejde med elevplanerne kan, som fremført i kapitel 3, ses i lyset af sideløbende diskurser som eksempelvis Krejslers (2007) individualiserings- og faglighedsdiskurs eller Wiedemanns (2010) karakteristik af lærernes professionsidentitet som spændt ud mellem på den ene side humanistiske forestillinger og på den anden side mere teknisk orienterede forestillinger om lærerarbejdet. Disse studier fremhæver således en særlig instrumentalisering af lærerarbejdet, som også genfindes i Lunds (2012) skelnen mellem det ideale og det reale arbejde med elevplanen, hvor lærernes didaktiske og pædagogiske idealer afkobles under det reale arbejde med elevplanen – bl.a. som følge af det, Lund betegner, som lærernes 'drift mod rutinisering'. De ovennævnte studier tematiserer således på forskellig vis, hvordan de idealer, værdier og forestillinger, lærerne besidder i forhold til lærerjobbet, kan være svært forenelige med nyere teknologier i skolen – herunder elevplanen, hvilket bekræftes af de lærere, jeg har interviewet. Dog håber jeg med analysen af lærernes perspektiver at være med til at nuancere, hvordan *selve indholdsudfyldelsen* af og den øvrige praksis omkring elevplanen handler om mere end en instrumentalisering af lærerarbejdet, hvor diskurser om faglighed og teknificeringer af arbejdet gør det vanskeligt for lærerne at arbejde ud fra deres pædagogiske overbevisninger. Således peger mine analyser på, at lærernes ideale og reale arbejde med elevplanerne, for her at anvende Lunds begreber, ikke kun står som to adskilte fænomener, men at lærernes idealer også retekstualiseres i det reale arbejde på måder, der sætter sig 'bagom ryggen' på dem. Lærerne søger således i vidt omfang at bibeholde deres idealer, om end disse – bl.a. som følge af rammesætningerne - synes svært forenelige med det konkrete elevplansarbejde. I min optik handler det således ikke, som Lund påpeger det, om, at lærernes grundfaglige viden eller værdier afmonteres som følge af en 'drift mod rutinisering', men snarere om, at disse antager nye former i den konkrete praksis omkring elevplanerne. Ligeledes synes lærerne i mit empiriske materiale snarere at være optagede af at afrutinisere eller afteknificere arbejdet med elevplanerne, hvilket bl.a. udspringer af deres konkrete oplevelser i praksis. Således bidrager jeg med mit differentieringsperspektiv til

at vise, hvordan de dilemmaer lærerne står i, handler om mere end tilgængelige diskurser i lærerarbejdet, men også om de erfaringer, lærerne har med især de lavtpræsterende elever.

Kapitel 7: Konklusion

Udgangspunktet for denne afhandling er den politiske intention med og forestilling om elevplanen som et redskab til at højne *alle* elevers faglige niveau gennem en styrket evaluering og et styrket grundlag for tilrettelæggelsen af undervisningen for den enkelte elev. Med baggrund i disse intentioner og forestillinger har det været afhandlingens primære ambition at undersøge, hvordan kravet om elevplaner rekontekstualiseres i konkret praksis, samt i forlængelse heraf hvilke betydninger og betingelser, elevplanen fører med sig for henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever. Dette er blevet gjort med et primært teoretisk udgangspunkt i Basil Bernsteins kodeteori samtidig med, at jeg gennem afhandlingens analyser også henter både inspiration i og diskuterer tidligere studier af elevplanen og styringsteknologier mere bredt (fx Andreasson (2007); Andreasson, Carlsson & Dovemark (2015); Kryger (2012); Kofoed (2007); Larsen (2010). Afhandlingen bygger på et empirisk dybdestudie af et mindre antal cases. Med en ambition om at skabe et mere helt eller fuldt billede af den evalueringspraksis, der udspiller sig omkring elevplanen, end det er tilfældet i tidligere studier på feltet, følges elevplanen gennem afhandlingens analyser fra skreven tekst til skole-hjem-samtale og videre til elever og læreres perspektiver på den samlede evalueringspraksis omkring elevplanen. Afhandlingens analyser og konklusioner baserer sig hermed på et metodisk design, der fremfor at rette sig mod bredden i form af et større antal cases, søger at komme i dybden med elevplanens virkninger i praksis med udgangspunkt i et mindre antal cases.

Afhandlingen har taget afsæt i følgende fire forskningsspørgsmål:

Hvordan rekontekstualiseres det politiske krav om elevplaner?

Hvilke betingelser fører rekontekstualiseringen med sig for hhv. højt- og lavtpræsterende elever?

Hvilke betydninger har elevplanen for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, set ud fra deres perspektiver?

Hvordan kan vi forstå rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner set i et lærerperspektiv?

De fire spørgsmål er blevet adresseret gennem tre analysedele med hver sit fokusområde. Mens første analysedel primært har haft fokus på selve de skriftlige elevplaner, har fokusområdet i anden analysedel ligget på elevplanens videre rekontekstualisering i skole-hjem-samtalerne samt på elevernes perspektiver på såvel elevplan som samtale. Og endelig har jeg i tredje analysedel haft fokus på lærernes perspektiver på elevplanen - herunder dennes virkninger i forhold til forskellige elever, undervisningen samt rammesætningerne af arbejdet med elevplanen.

Da de fire forskningsspørgsmål har haft til hensigt at danne et helhedsbillede af elevplanen og dennes virkninger i praksis, vil jeg ikke besvare disse enkeltvis. Derimod vil jeg gennem det følgende opsummere de mest centrale pointer fra de samlede analyser samt redegøre for afhandlingens særlige vidensbidrag, der retter sig mod såvel det politiske og forskningsmæssige felt, mod praksisfeltet og endelig mod nuanceringer af Bernsteins teoretiske begreber.

Forskellige elever – forskellige forventninger

En central pointe i afhandlingen er, at evalueringen i såvel elevplanen som i skole-hjem-samtalen er stærkt orienteret mod elevernes adfærd og kompetencer – forstået som eksempelvis deres engagement, koncentrationsevne og aktive deltagelse - hvilket i stor udstrækning anses som forklaringen på deres faglige præstationer og niveau. Med udgangspunkt i Bernsteins teoretiske begreber har jeg således anskueliggjort, hvordan de præstations- og kompetenceorienterede kriterier fletter sig sammen i evalueringen af eleverne med en stærk individualisering til følge. Da elevernes adfærd og kompetencer ses som forklaring på deres faglige præstationer, er det således også denne adfærd og disse kompetencer, der bliver løsningen på mangelfulde eller utilfredsstillende faglige præstationer, hvilket medfører en evalueringspraksis, hvor eleverne primært opfordres til at arbejde med deres adfærd og tilgang til undervisningen. Som anført i kapitel 3, fremhæves det i flere andre studier, at elevplaner og/eller andre former for styringsteknologier fordrer et betydeligt selvarbejde hos de involverede aktører. Afhandlingen bidrager dog til dette forskningsfelt ved at illustrere, hvordan fordringen om at skulle arbejde med sig selv, stiller nogle forskellige betingelser og får nogle forskellige betydninger for de hhv. højt- og lavtpræsterende elever. Mens de højtpræsterende elever i stor udstrækning opfordres til at fortsætte med at gøre det, de allerede har afkodet og effektueret, opfordres de lavtpræsterende elever omvendt til at ændre deres adfærd og begynde at gøre noget, de ikke hidtil har formået at effektuere.

Selvom de højtpræsterende elever opfordres til at udnytte deres potentiale og således til kontinuerligt at optimere sig selv, peger afhandlingen på, hvordan der stilles langt mere gunstige betingelser for at imødekomme lærernes forventninger for disse elever, end der gør for de lavtpræsterende. I relation til den politiske intention om, gennem elevplanen at højne alle elevers faglige niveau samt at reducere skellet mellem de højt- og lavtpræsterende elever, træder det således frem som et væsentligt paradoks, at der stilles langt større forventninger til de elever, der i forvejen har svært ved at imødekomme de gældende evalueringskriterier, end tilfældet er for de elever, der allerede præsterer tilfredsstillende. Frem for at reducere forskellene mellem eleverne, synes elevplanen således snarere at forstærke dette skel. Dette paradoks træder også tydeligt frem i relation til elevernes videre uddannelsesforløb, hvor der ses en tendens til, at eleverne sorteres alt efter deres evne til at udvise den forventede adfærd. Med forbehold for, at det kun er på Dyssehøjskolen, der indgår samtaler omkring elevernes videre uddannelsesforløb, peger afhandlingen på, hvordan den uddannelsesparathedsvurdering, der indgår som en del af elevplan og skole-hjem-samtale i de ældste klasser, snarere synes at reproducere forskellene i elevernes fremvisning af den 'rette' adfærd, fremfor at virke befordrende for deres fremtidige uddannelsesvalg.

At udfordre sin 'stemme'

Centralt i relation til elevplanens fremadrettede effekter, peger afhandlingen tillige på, hvordan det stærke fokus på elevernes adfærd og kompetencer medfører en udgrænsning af såvel undervisningens betydning som af andre kontekstuelle forhold omkring eleverne. Dette er ligeledes det gennemgående billede i skole-hjem-samtalerne. Kun i de tilfælde, hvor eleverne selv formår at bringe undervisningen til diskussion, indgår denne som en del af samtalerne. Det er dog helt overvejende de højtpræsterende elever, der formår at bringe undervisningen og også karaktergivning til diskussion.

Til trods for flere elevers negative erfaringer med at komme til orde ved samtalerne, lykkes det rent faktisk for flere af de højtpræsterende elever at udfordre de eksisterende magtrelationer ved, gennem deres meddelelser, at gøre ikke bare sig selv, men også lærerne til genstand for evaluering. Uanset om elevernes modstand godtages eller ej, formår de højtpræsterende elever at tage en helt anden kontrol under samtalerne og hermed '*bruge*' samtalen til at udøve modstand mod såvel lærernes vurderinger, som forhold relateret mere direkte til undervisningen, end de lavtpræsterende elever gør det. En pointe i

relation hertil er, at elevernes muligheder og udgangspunkter for at udfordre de eksisterende magtrelationer knytter sig dels til de stemmer, de på forhånd er tildelt og dels til de forældremæssige ressourcer, de har mulighed for at trække på. Afhandlingen bidrager hermed til den eksisterende forskning ved at vise, hvordan elevplanernes fremadrettethed også afhænger dels af de reelt oplevede muligheder for at 'rykke' ved de eksisterende stemmer, og dels af elevernes muligheder for at imødekomme de forventede mål og handlinger. Elevernes strategier og modstandsformer er således ikke tilfældige, men knytter sig til de udgangspunkter de hver især bringer med sig. Mens de højtpræsterende elever er tildelt stemmer, der helt overvejende er positivt ladede, og hvor den samlede evaluering derfor gennemgående peger på ganske få forbedringsområder, er de lavtpræsterende elever tildelt mere negativt ladede stemmer, hvor der forventes langt mere gennemgribende adfærds- og præstationsmæssige forbedringer.

Endvidere er det en central pointe i afhandlingen, at elevernes udfordringer af evalueringen eller manglen på samme, knytter sig til i hvilken grad de, så at sige, tager lærernes vurderinger på sig eller ej. Mens de lavtpræsterende i højere grad tager udpenslingen af deres mangler på sig og vender disse indad, er det for de højtpræsterende elever omvendt gennemgående, at de oplever lærernes vurderinger som uretfærdige og derfor vender disse udad ved bl.a. at sætte spørgsmålstejn ved lærernes kompetencer til overhovedet at kunne foretage 'rigtige' vurderinger. Dette peger på, hvordan den politiske intention om fremadrettethed i elevplaner og samtaler i praksis ikke kun handler om, hvorvidt eleverne, som følge af elevplanen lærer mere, *når* de opstillede mål, eller om den virker understøttende for lærernes planlægning af undervisningen per se. De fremadrettede virkninger af elevplanen og skole-hjem-samtalen kommer i mindst lige så høj grad til at handle om de subjektive erfaringer og oplevelser, forskellige elever bringer med sig videre i deres uddannelsesforløb og i deres liv i det hele taget. Således ses en tendens til, at de lavtpræsterende elever primært efterlades med erfaringer og oplevelser af at være 'dumme' og derfor giver op og omvendt, at de højtpræsterende overvejende mødes med positive forventninger og ros og en – på trods af såvel negative som ambivalente oplevelser med det at udfordre lærernes evaluering – fortsat tro på egne evner og mod på det at gå i skole. For igen at vende tilbage til intentionen om at reducere skellet mellem de højt- og lavtpræsterende elever, peger analyserne hermed på, hvor vanskeligt det tilsyneladende er at overskride positionen som lavtpræsterende.

Afhandlingen bidrager hermed til såvel det politiske felt, til det forskningsmæssige felt samt til praksisfeltet ved at sætte fokus på og tydeliggøre de subjektive betydninger, evalueringen i elevplan og skole-hjem-samtale fører med sig for forskellige elever. Hvis den skolepolitiske dagsorden om at få flere unge i gang med en videregående uddannelse skal lykkes, må skolen således først og fremmest være et sted, hvor eleverne får gode oplevelser, får styrket deres tro på sig selv og opnår mod på livet og ikke et sted, hvor de efterlades med oplevelser af ikke at slå til.

Faglig udvikling for hvem?

I relation til spørgsmålet om, hvorvidt elevplanen bidrager til at højne de fagligt 'dygtige' elevers læring og stimulere disse elever efter behov, som det udtrykkes i den politiske retorik (Undervisningsministeriet 2006b), tegner afhandlingen et mere tvetydigt billede. Mens flere af de højtpræsterende elever fremhæver, at de bruger elevplanen til at se, hvad de kan gøre bedre fremadrettet, tegner der sig ligeledes et billede af, at elevplanen, også for nogle af dem, kan opleves som et meningsløst dokument, som i hvert fald ikke i sig selv bidrager til deres faglige udvikling. Helt centralt er det, at elevplanen for flere af de højtpræsterende elever primært fungerer som et redskab i kampen om at opnå højere karakterer, hvilket også synes at knytte sig til, at disse elever i langt højere grad, end de lavtpræsterende, oplever, at der eksisterer en reel mulighed for rent faktisk at kunne forbedre sig og dermed effektivt det forventede. Elevplanen ansporer måske nok de højtpræsterende elever til arbejde med det, der står i elevplanen. Dog kan det diskuteres, om det fremadrettede perspektiv hermed snarere kommer til at handle om at 'rette ind' i forhold til lærernes forventninger for at opnå bedre karakterer, fremfor at bidrage til en egentlig faglig udvikling. Analysen af elevernes perspektiver peger således i flere tilfælde på, hvordan de højtpræsterende 'bruger' elevplanen til at få blik for, hvordan de i højere grad kan imødekomme 'det, lærerne gerne vil have'. Afhandlingen rejser hermed et væsentligt spørgsmål om, hvad vi forstår som faglig udvikling, og om denne blot er noget, der afspejles i elevernes karakterer? Hvis elevplanen bidrager til, at nogle eller flere af de højtpræsterende elever opnår højere karakterer, fordi de formår at imødekomme lærernes forventninger, kan man ud fra et karakterperspektiv argumentere for, at elevplanen har den intenderede effekt for disse elever – at bidrage til et højere fagligt niveau. Omvendt kan man på baggrund af ovenstående ligeledes argumentere for, at karaktererne ikke nødvendigvis er udtryk for, om eleverne

har lært mere og er blevet fagligt dygtigere, men derimod for, om de netop er i stand til at afkode og effektuere de gældende evalueringskriterier. Det er mit håb, at afhandlingen hermed bidrager til en diskussion af, hvad det egentlig er for typer af læring, elevplanen fører med sig? Sat lidt på spidsen kan man argumentere for, at elevplanen for de lavtpræsterende elever primært synes at bidrage med en læring om ikke at kunne imødekomme skolens forventninger, mens læringen for de højtpræsterende elever primært synes at bestå i, hvordan man tilfredsstiller lærerne.

En dobbelt ansvarliggørelse - individualiserings- og forbedringslogikker

Én af afhandlingens intentioner har været at afdække, *hvorfor* evalueringspraksisserne omkring elevplanen udmønter sig, som de gør, og således belyse, hvordan ikke bare eleverne, men også lærerne er 'underlagt' nogle særlige betingelser, der har betydning for, hvordan de overhovedet *kan* arbejde med elevplanen. Lærernes logik om ikke at forvente det samme af de lavtpræsterende elever som af de højtpræsterende kobler sig sammen med en række betingelser, som kan være med til at forklare det stærke fokus på elevernes adfærd og kompetencer i opstillingen af mål og handlinger. En central pointe er således, hvordan det politiske pres om at øge elevernes faglige niveau – herunder det øgede fokus på, at såvel undervisningen som evalueringen skal tage udgangspunkt i fag-faglige mål og kriterier - rent faktisk synes at *generere* et øget fokus på elevernes personlige kompetencer og adfærd. Dette knytter sig dels til den tidligere fremhævede logik om det kompetenceorienterede som midlet til at nå de fag-faglige mål, men også til en øget ansvarliggørelse af lærerne, der igen knytter sig til en særlig form for kontraktliggørelse, som elevplanen synes at afstedkomme. Mens lærerne i høj grad ansvarliggør eleverne gennem elevplanen, ansvarliggøres lærerne samtidig for, at eleverne når de opstillede mål. En central pointe er hermed, at den, med elevplanen, øgede ansvarliggørelse af lærerne, også synes at medføre en øget ansvarliggørelse af eleverne.

Ansvarliggørelsen af eleverne synes endvidere at knytte sig til den individualiseringslogik, der ligger i såvel elevplanen som redskab som i de skabeloner, der anvendes. Særligt skabelonen på Dyssehøjskolen lægger op til en målean-givelse af elevernes individuelle kompetencer og præstationer, men individualiseringstendensen gør sig i lige så høj grad gældende på Strandvigskolen.

Hermed bidrager afhandlingen til såvel de tidligere evalueringsundersøgelser (EVA 2008; Mussmann 2013), til det politiske felt samt til praksisfeltet ved at illustrere, hvordan skabelonerne ikke bare er rammesættende, men også er udtryk for nogle særlige individualiseringslogikker både officielt og lokalt. De eksisterende evalueringspraksisser omkring elevplanen kan ikke bare reduceres til et spørgsmål om skabeloner og eventuelle ændringer af disse, men er indlejrede i en række logikker, der synes at slå igennem på tværs af skabelonernes udformning. Som en konsekvens af individualiseringslogikken viser analysen af lærernes perspektiver tillige, hvordan en særlig forbedringslogik har betydning for rekontekstualiseringen. Flere af lærerne udtrykker således en oplevelse af, at de i elevplanen *skal* pege på, hvad *elevne* skal forbedre. Denne forbedringslogik kan dels ses som et resultat af de politiske krav om opstilling af mål og opfølgninger i elevplanen, men synes samtidig også at knytte sig til logikken om selvarbejde som vejen til øget læring. Afhandlingen peger hermed på, hvordan det, som elev at kunne tage ansvar, betragtes som et læringsmål i sig selv og hermed også som et væsentligt forbedringsområde hos eleverne, fordi det at tage ansvar netop anses som én, blandt andre nødvendige kompetencer til at nå andre og mere fag-faglige mål. Analysen af lærernes perspektiver viser dog samtidig en sideløbende logik om ikke altid at kunne forvente, at eleverne kan tage et sådant ansvar for egen læring. I den konkrete praksis er det dog 'ansvarslogikken', der helt overvejende sætter sig igennem.

Det er en gennemgående pointe, at lærerne selv oplever elevplanen som et redskab, der i høj grad er med til at stigmatisere de lavtpræsterende elever. Samtlige lærere beskriver således, hvordan elevplanen blot cementerer disse elevers oplevelser af ikke at 'lykkes' i skolen. Lærernes intentioner om ikke at stigmatisere de lavtpræsterende elever ved, blandt andet, at vægte andet end de rent fag-faglige præstationer, synes således i rekontekstualiseringsprocesserne at koble sig til en række sideløbende logikker som det at skulle pege på forbedringsområder hos eleverne og det adfærdsmæssige som forudsætning for faglig udvikling. I relation hertil peger afhandlingen på en diskrepans mellem lærernes intentioner og ønsker om at se på det positive i elevplaner og samtaler og hermed at se på udvikling, frem for 'blot at finde fejl' hos eleverne. Således fremtræder et paradoks mellem lærernes frygt for at stigmatisere de lavtpræsterende elever og en udmøntning af elevplanen (og skole-hjem-samtalen), hvor det helt overvejende er det negative og 'fejlene', der trækkes frem hos disse elever, og hvor der stort set ikke peges på nogen udvikling.

Retekstualiseringer

Det er en central pointe i afhandlingen, at rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner knytter sig til bevægelser, der har gjort og fortsat gør sig gældende i den danske folkeskoles historie. Jeg har argumenteret for, hvordan det politiske projekt om øget faglighed og målstyring i skolen, hvori elevplanen udgør et centralt redskab, kan betragtes som udtryk for en bevægelse fra det naturalistiske dannelsesideal, der fra 1960'erne og op gennem 70'erne og 80'erne var fremherskende i den danske skole, henimod en tilbagevenden til et mere rationalistisk og mål-middel didaktisk dannelsesideal og evalueringsparadigme. Samtidig har jeg dog også argumenteret for, hvordan flere af de intentioner og forestillinger, der ligger bag elevplanen kan henføres til naturalistiske og progressive idealer om elevinddragelse, personlig og alsidig udvikling og undervisningsdifferentiering – idealer, der også ses afspejlet i de politiske intentioner med folkeskolereformen.

Elevplanen, men også folkeskolens bredere udvikling igennem de senere år, kan ses som udtryk for, hvordan forskellige dannelsesidealer og evalueringsparadigmer i et vist omfang blander sig med hinanden. Som et led i denne sammenblanding, har jeg fremhævet det som en særlig pointe, at de samme pædagogiske principper, synes at have fået nye betydninger eller vægtninger over de senere år, bl.a. som resultat af det øgede fokus på elevernes faglige præstationer. De principper, der oprindeligt udsprang af et naturalistisk dannelsesideal og progressivismen, synes således qua retekstualiseringerne snarere at ligge i forlængelse af det rationalistiske og mål-middel didaktiske dannelsesideal end at være udtryk for en egentlig progressiv pædagogik.

Med ovenstående er det mit håb, at afhandlingen kan bidrage til at skabe opmærksomhed omkring, hvordan der ikke bare er tale om skiftende eller overlappende dannelsesidealer, men også om retekstualiseringer af pædagogiske principper, der igen kan bidrage til diskussioner af, hvad der mere konkret ligger i pædagogiske principper og begreber om eksempelvis undervisningsdifferentiering, personlig udvikling og elevinddragelse. Således er de forståelser af og følgelig den måde, hvorpå disse begreber og principper udmøntes i praksis helt afgørende for, hvordan vi som samfund ønsker at skolen og dermed en vigtig del af barndommen skal se ud. Med disse pointeringer er det ikke min intention at fremhæve den mere progressivt orienterede pædagogik som den eneste 'rigtige' pædagogik, men dog at fremhæve, hvordan skolens udvikling henimod et mere mål-middel didaktisk og rationalistisk dannelsesideal over de senere år, dels synes at indsnævre de mål, der rettes mod elever-

ne og dels at indsnævre forventningerne til, på hvilket tidspunkt i elevernes udvikling, disse mål skal være nået.

Den synlige pædagogik - teoretiske nuanceringer

I forlængelse af de ovenfor fremhævede folkeskolehistoriske bevægelser, kan det stærke fokus på synlighed i skolen tillige betragtes som en bevægelse, der over de senere år er blevet mere og mere fremherskende i den politiske og pædagogiske retorik. Det politiske svar på folkeskolens udfordringer - herunder et for lavt fagligt niveau hos danske elever samt for stor en afstand mellem de fagligt højt- og lavtpræsterende elever er, som bekendt, at indføre en evalueringspraksis med *synlige* læringsmål for såvel lærere som for elever. Med denne afhandling håber jeg dog at bidrage med at vise, at dette svar ikke er så enkelt, som det fremstilles fra politisk hold. Således peger de samlede analyser på, at spørgsmålet om synlige eller konkrete mål må diskuteres dels i relation til, hvad der ligger i begreberne synlige og konkrete mål, dels i relation til hvilke forskellige elever, målene stilles til og dels i relation til den opfølgning, der følger eller skal følge med målene.

Afhandlingen bidrager i relation til ovenstående med nogle teoretiske nuanceringer af Bernsteins begreber. På baggrund af de samlede analyser har jeg argumenteret for det relevante i at nuancere Bernsteins begreb om synlig pædagogik, herunder hans analytiske skel mellem det usynlige og kompetenceorienterede på den ene side og det synlige og præstationsorienterede på den anden. Nuanceringerne heraf knytter sig først og fremmest til det forhold, at der i de konkrete evalueringspraksisser, som oftest, er tale om kriterier, der må karakteriseres som usynlige for eleverne – også selvom disse, i en Bernsteinsk optik, ville karakteriseres som synlige og præstationsorienterede. Spørgsmålet om synlighed knytter sig således ikke blot til, hvorvidt kriterierne er præstationsorienterede eller ej, men til elevernes muligheder for at imødekomme disse. Da evalueringen i elevplanerne (og i skole-hjem-samtalerne) i stor udstrækning tager udgangspunkt i kompetenceorienterede kriterier, der i deres grundlag er ukonkrete eller usynlige, bærer de opstillede mål og handlinger også ofte præg af samme usynlighed. Helt centralt er det dog, at dette ikke er ensbetydende med, at de mere præstationsorienterede mål nødvendigvis er særlig konkrete eller synlige. Og selvom målene måtte være af konkret karakter, er opfølgningen ofte usynlig – enten fordi denne igen omhandler en

ændring eller opretholdelse af elevernes adfærd, eller fordi opfølgningen består i det samme som målet.

For det andet knytter nuanceringen af Bernsteins begreb om den synlige pædagogik sig til spørgsmålet om, for *hvilke* elever, der stilles *hvilke* kriterier og mål. Således afhænger spørgsmålet om, hvad der er synligt eller ej i høj grad af, om de kriterier og mål, der opstilles for de forskellige elever, er nogle eleverne allerede har afkodet og effektueret eller ej, hvilket også udgør en væsentlig pointe i forhold til det politiske niveau. Sagt med andre ord kan nogle mål være synlige for nogle elever, mens de for andre elever vil opleves som værende usynlige. Dog er det ikke tilstrækkeligt, at målene er synlige og konkrete – uanset hvad man så lægger i disse begreber – hvis ikke disse følges op af konkrete/synlige forslag til opfølgning eller handling. Således knytter nuanceringen sig af Bernsteins synlige pædagogik sig sidst men ikke mindst til, i hvilket omfang vejen og hjælpen til at nå de opstillede mål synliggøres og tilbydes for eleverne.

Med ovenstående nuanceringer håber jeg at bidrage til såvel Bernsteins analytiske skel mellem synlige og usynlige pædagogikker som til studier, hvor Bernstein anvendes som teorigreb – til (i højere grad) at få øje på, hvordan forskellige pædagogikker og kriterier blander sig med hinanden samt hvilke betydninger, dette får i konkrete pædagogiske praksisser – som eksempelvis den, der eksisterer omkring elevplanen. Samtidig håber jeg at bidrage til den såvel politiske som forskningsmæssige meget udbredte forestilling om synlighed som vejen til højere faglige præstationer og som mere befordrende for de lavtpræsterende elever. Med mine analyser er det således mit ønske at udfordre forestillingen om, at hvis eleven blot ved, hvad han/hun skal nå af mål, er eleven også i stand til at nå disse. På det teoretiske niveau kan det diskuteres, om Bernstein med sit analytiske skel mellem synlig og usynlig pædagogik selv er med til at bidrage til forestillingen om synlighed som den mest befordrende pædagogik. Bernsteins kritik af den usynlige pædagogik som vanskelig at afkode for elever fra de lavere sociale klasser, kan således nemt tages til indtægt for, at den synlige pædagogik er mere befordrende for disse elevers læring – jf. eksempelvis Haarder (2005) og SFI (2013). Om end Bernstein selv pointerer, at den synlige pædagogik kan være lige så stratificerende som den usynlige og hermed have samme sorterende effekter, kan det altså diskuteres, om der i hans begrebsætning, hvor begrebet 'synlig' umiddelbart har en mere positiv klang end begrebet 'usynlig', ligger en indlejret forestilling om det synlige som 'bedre' end det usynlige.

I forlængelse heraf kan det diskuteres, hvorvidt den synlige pædagogik *er* mere befordrende og gør det lettere at præstere for de elever, der har svært ved at afkode den usynlige pædagogik? Gennem afhandlingen har jeg selv argumenteret for det problematiske ved usynlige kriterier og mål, i særdeleshed for de elever, der har vanskeligt ved at afkode skolens koder og imødekomme lærernes forventninger. Væsentligt er det dog at fremhæve, at jeg ikke hermed plæderer for en synlig pædagogik – eller rettere sagt, afhænger dette netop af, hvordan begrebet om synlighed kommer til udtryk i konkret praksis. På baggrund af mine analyser vil jeg plædere for en synlighed, der består i mål, som de forskellige elever *har* mulighed for at imødekomme gennem klare handleanvisninger, der giver *reelt* synlige forslag til handling. Uanset hvor synlige eller konkrete de opstillede mål måtte være, er en evalueringspraksis, hvor det kontinuerligt er elevernes adfærd og selvarbejde, der gøres til genstand for evaluering, ikke reelt synlig.

Jeg vil i det følgende fortsætte diskussionen af (u)synlighed i relation til de nye Fælles Mål.

Fremadrettede perspektiver

Forenklede Fælles Mål

Lærernes fortællinger om det at sætte mål for eleverne, peger på en række problematikker knyttet til spørgsmålet om, hvilke mål, der skal sættes for hvilke elever? Særligt fremhæver lærerne det som problematisk at skulle sætte mål for de lavtpræsterende elever med udgangspunkt i Fælles Mål, da disse opleves som abstrakte og langsigtede. Derfor vælger lærerne også at differentiere i de mål, de sætter for de forskellige elever og tilsyneladende at sætte de Fælles Mål lidt i parentes, når det gælder de lavtpræsterende elever.

De ovenstående lærerperspektiver giver anledning til at diskutere det politisk fremsatte krav om, at evalueringen, med forenklingen af elevplanen, skal tage udgangspunkt i de ligeledes forenklede Fælles Mål. Vil disse mål således være realistiske og opnåelige for de lavtpræsterende elever? Og vil det som lærer stadig være muligt at differentiere i målene? Starter vi med det sidstnævnte spørgsmål fremgår det, som nævnt, af Undervisningsministeriets beskrivelse af elevplaner i folkeskolen (Undervisningsministeriet 2016a), at elevplanen skal indeholde individuelle mål for den enkelte elevs læring, og at udgangspunktet herfor er Fælles Mål. Når de Fælles Mål beskrives som en del af læ-

rernes undervisningsplanlægning fremhæves det derimod, at de opstillede læringsmål skal gælde for *hele* klassen og ikke for de enkelte elever. Der skal således i opstillingen af læringsmål for undervisningen tages udgangspunkt i den samlede klasses faglige forudsætninger, og læreren skal fremfor at differentiere i målene, differentiere i valget af opgaver, vejledning m.m. med udgangspunkt i, hvor langt de enkelte elever er nået i forhold til læringsmålene (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016: 9). Dette peger på en diskrepans i relation til det at differentiere i målene. For lærerne kan det således være svært at opstille mål, der er realistiske at nå for de lavtpræsterende elever samtidig med, at målene lever op til Fælles Mål. Mens Fælles Mål, i lærernes optik, kan være umulige for nogle elever at nå, er det i sidste ende disse mål, såvel undervisningen som evalueringen skal tage udgangspunkt i. Spørgsmålet om de lavtpræsterende elevers muligheder for at opnå de Fælles Mål, knytter sig igen til diskussionen om synlighed. Som det fremgår af vejledningen om arbejdet med læringsmål i folkeskolen, skal de Fælles Mål 'nedbrydes', hvilket betyder, at lærerne i deres formulering af målene skal tilstræbe at gøre disse så konkrete og præcise som muligt for såvel det pædagogiske personale, forældre og elever (Ibid:12). Det skal hermed tilstræbes, at målene netop konkretiseres og synliggøres på en måde, så eleverne forstår dem og således har mulighed for at imødekomme dem. I en undersøgelse af norske læreres arbejde med læringsmål i relation til en ny norsk læreplan, fremgår det dog, at der eksisterer meget store forskelle i, i hvilket omfang lærerne rent faktisk nedbryder målene, eller om disse tages direkte fra curriculum (Hodgson, Rønningen, Skogvold & Tomlinson: 2010). I en dansk kontekst er der endnu ikke foretaget empiriske undersøgelser af, hvordan Fælles Mål omsættes i elevplanerne. Gennem bl.a. mit nuværende arbejde som underviser på læreruddannelsen har jeg dog, i den senere tid, stiftet bekendtskab med eksempler på de såkaldt forenklede elevplaner, hvor de Fælles Mål indsættes direkte uden 'nedbrydning' og således står i elevplanerne som de 'oprindelige' Fælles Mål er formuleret. Dette hænger sammen med nyere elevplansværktøjer, der er udviklet sådan, at lærerne relativt enkelt kan overføre de Fælles Mål direkte til elevplanerne. Overføres de Fælles Mål direkte, kan lærerne måske godt overføre forskellige mål til forskellige elever. Dette ændrer dog ikke ved problematikken omkring de lavtpræsterende elevers vanskeligheder ved at afkode disse mål. Selvom målene er revideret siden mine interviews med lærerne, synes heller ikke de forenklede Fælles Mål at være særligt konkrete. Følgende fire Fælles Mål er eksempler på færdighedsmaal efter 9. klassetrin i hhv. dansk og matematik

Eleven kan variere læsehastighed bevidst efter læseformål og ordkendskab i teksten.

Eleven kan udarbejde opinions- og ekspressive tekster.

Eleven kan kommunikere mundtligt og skriftligt med og om matematik med faglig præcision.

Eleven kan undersøge sammenhænge i omverdenen med datasæt.

De fire eksempler illustrerer, hvordan de forenklede Fælles Mål ofte er skrevet i abstrakte vendinger med brug af ord, der kræver stærke identificeringskompetencer hos eleverne, hvorfor det synes problematisk for især de lavtpræsterende elever, hvis målene udmøntes på denne måde i elevplanerne. Nedbrydes de Fælles Mål omvendt i elevplanerne, bliver det mindst lige så vigtigt at forholde sig til, *hvordan* disse konkret nedbrydes. I såvel den førnævnte norske undersøgelse som i et dansk studie af arbejdet med læringsmål i matematik, peges der på, at der er stor diversitet i måden, hvorpå lærerne arbejder med læringsmål i undervisningen, herunder hvordan målene forstås og anvendes samt, om lærerne følger op på disse (Hodgson, Rønningen, Skogvold & Tomlinson: 2010; Skott & Kaas: 2015). Den diversitet, der gør sig gældende i forhold til arbejdet med mål i undervisningen, accentuerer således også behovet for at undersøge, hvordan de Fælles Mål rekontekstualiseres i *evalueringen* af eleverne. Her peger mine analyser på, hvordan selve formuleringen af målene, men i mindst lige så høj grad opfølgningen på disse, har stor betydning for elevernes muligheder for dels at identificere og dels at effektuere dem. Med udgangspunkt i de problematikker, jeg har rejst gennem analyserne af mål og opfølgning samt de vanskeligheder, lærerne i mit materiale peger på omkring det at sætte mål og opfølgninger for de forskellige elever, vil jeg således adressere nødvendigheden af fremadrettede empiriske undersøgelser af, hvordan de Fælles Mål og opfølgningerne herpå udfolder sig konkret i lærernes evalueringspraksis. At målene nedbrydes er således ikke ensbetydende med, at hverken disse eller vejen til at nå dem, bliver mere synlige for eleverne.

At elevernes fremskridt i forhold til de forskellige mål fremover skal indgå som en del af evalueringen i elevplanen (jf. Undervisningsministeriet 2016a) gør det desuden væsentligt at diskutere, hvad der vil ske, hvis eleverne ikke

har vist (tilstrækkelige) fremskridt? Mens jeg i høj grad vil argumentere for at lægge vægt på elevernes udvikling, er der med de nye Fælles Mål ikke umiddelbart lagt op til at se på elevernes fremskridt ud fra et bredt læringsperspektiv, men ud fra standardiserede mål. For de elever, der ikke formår at leve op til disse mål eller ikke viser tilstrækkelige fremskridt, eksisterer der en fare for, at de eksplicit stratificeres og (re)produceres som 'fagligt svage' i synlighedens navn. Selvom lærernes undervisning med folkeskolereformen muligvis knyttes stærkere til de i elevplanerne opstillede mål, eksisterer der således stadig en risiko for, at opfølgningsdelen individualiseres og kommer til at omhandle adfærdændringer hos de elever, der ikke har vist tilstrækkelige fremskridt i relation til målene. Ligeledes eksisterer der fortsat en risiko for, at opfølgningen blot kommer til at handle om at nå selve målet. Vurderes eleven eksempelvis til ikke at have nået målet om at kunne 'kommunikere mundtligt og skriftligt med og om matematik med faglig præcision', kan opfølgningen 'blot' blive, 'at eleven skal lære at kommunikere mundtligt og skriftligt...'.

Da individualiseringen af opfølgningsdelen knytter sig til særlige logikker i såvel det lokale- som i det officielle rekontekstualiseringsfelt, vil jeg også netop fremhæve den pointe, at selvom elevplanen muligvis knyttes stærkere til de Fælles Mål, ændrer dette ikke ved de allerede eksisterende logikker og det pres, der ligger på lærerne om at højne elevernes faglige udbytte – måske snarere tværtimod. Med en endnu stærkere målstyring af såvel undervisningen som af evalueringen af eleverne, er der således en risiko for, at presset på lærerne forstærkes med den betydning, at det stærke fag-faglige og præstationsorienterede fokus også forstærker fokus på elevernes adfærd og ansvar for egen læring.

Ovenstående rejser da en diskussion om, hvilke mål, der så skal sættes, og man kunne gå så vidt som til at spørge, om der overhovedet *skal* sættes mål for eleverne? På den ene side står den nuværende elevplan med sit fokus på opnåelse af standardiserede mål for alle elever på samme klassetrin. På den anden side kunne man forestille sig en elevplan uden standardiserede mål, men med fokus på mål, der, som blandt andre Dewey, Negt og Ziehe argumenterede for, er processuelle og udvikles løbende i et samspil mellem lærer og elev. Som fremhævet, var det denne tilgang, der op gennem 1970'erne førte til nye evalueringsformer, hvor man søgte at inddrage eleverne i egne læreprocesser og målsætninger. Som mine analyser og også Bendixen (2005) peger på, synes dette dog heller ikke at være svaret, da en sådan tilgang kræver stær-

ke refleksions- og afkodningskompetencer hos eleverne, hvilket især synes problematisk i relation til de lavtpræsterende elever. Jeg vil således ikke modargumentere relevansen af mål og herunder vejledende læseplaner for de enkelte fag. En form for overordnede fagmål kan også være nødvendigt for at sikre en vis grad af legitimering af faget udadtil samt sikre, at lærerne har et understøttende grundlag for deres tilrettelæggelse af undervisningen. Dog synes forsøget på at forenkle de Fælles Mål i endnu mere specifikke mål, ikke i min optik, at hjælpe elevernes fremadrettede læring – som påpeget, dels fordi den såkaldte nedbrydning af målene ikke nødvendigvis gør disse mere synlige for eleverne, dels fordi disse mål ikke lægger op til at se på elevernes progression ud fra et bredere læringsperspektiv og i forlængelse heraf, fordi det forventes, at alle elever kan og skal nå de samme mål på samme klassetrin. Som Bernstein gør gældende, er rækkefølgerreglerne i den synlige pædagogik netop kendetegnet ved specifikke forventninger til, hvad eleven skal have tilegnet sig og kunne på bestemte alderstrin, hvorfor der ikke med de nye Fælles Mål levnes megen plads til, at elever modnes indenfor forskellige områder i forskellige aldre. På baggrund heraf vil jeg plædere for en opblødning af den nuværende skarpe trininddeling af, hvornår eleverne skal have nået hvilke mål for netop at undgå yderligere stratificering af bestemte elever.

Skal elevplanen virke *fagligt* udviklende for *alle* elever, som det er den politiske intention, er det ikke hensigtsmæssigt hverken at se på udvikling alene som et spørgsmål om elevernes fremskridt i forhold til standardiserede læringsmål og ej heller alene som et spørgsmål om at udvise tilstrækkelig motivation, koncentration og aktivitet. Derfor vil jeg ligeledes argumentere for en elevplan, der indeholder krav om en beskrivelse af områder, hvor eleven rent faktisk *har* udviklet sig *fagligt* – også selvom denne udvikling muligvis ikke kan henføres til Fælles Mål eller resultater af nationale test. Som læreren Solveig påpeger, savner hun netop et større fokus på elevernes reelle udvikling i elevplanerne, idet hun finder en sådan tilgang langt mere motiverende for eleverne. Forhåbentlig ville ovenstående ændringer åbne op for at se elevernes læring og udvikling i et bredere perspektiv og hermed også rumme større plads til deres forskellighed og diversitet, som fx Mitchell, Morton & Hornby 2010 betoner vigtigheden af.

Jeg vil ikke påstå at have et endegyldigt svar på, hvordan mål for eleverne skal se ud eller opstilles. Som fremhævet, argumenterer jeg for, at målene og de øvrige evalueringskriterier gøres synlige for eleverne i den forstand, at de opnår reelle muligheder for at imødekomme disse. Gennem anden analysedel har jeg dog argumenteret for, at elevplanernes fremadrettede virkninger eller mangel på samme, ikke kun handler om at sætte synlige mål og handlinger for

eleverne, men også om, hvorvidt målene og opfølgningen herpå opleves som meningsfulde og retfærdige af dem. Dette rejser et andet spørgsmål, der handler om, hvorvidt mål altid kan eller skal være meningsfulde for eleverne? Ideen om at inddrage eleverne i egen måloppstilling, der både var intentionen med 1970'ernes evalueringsformer og i de nuværende elevplaner, kan siges at være et forsøg på at sikre en vis meningsfuldhed for eleverne. Dog synes hverken 70'ernes evalueringsformer, hvor det lagdes over på eleverne at redegøre for, hvad de fandt meningsfuldt, eller de nuværende elevplaner at befordre en sådan mening. Med de aktuelle krav til elevplanerne synes lærerne at blive sat i en paradoks situation, hvor det kan være vanskeligt både at gøre målene meningsfulde og samtidig at skulle tage udgangspunkt i Fælles Mål, idet disse ikke nødvendigvis opleves som meningsfulde af eleverne. Uden her at være i stand til at besvare, hvorvidt eller hvordan målene kan give mening for eleverne, synes en betydelig del af meningsfuldheden dog alligevel at knytte sig til, at såvel målene som opfølgningen er af en karakter, hvor de *opleves* som konkrete af eleverne og også *opleves* som mål og handlinger, de har mulighed for at imødekomme.

Med reference til de internationale studier af den individuelle uddannelsesplan, peges der på, at effekten af planerne kan forbedres ved, at alle relevante aktører involveres i processen omkring disse. Som nævnt, fremhæves også vigtigheden af, at såvel elev, lærere og forældre opnår en fælles forståelse for elevens behov for hermed at kunne planlægge fremadrettet for denne (Goepel 2009; Tennant 2007). Dette erklærer jeg mig umiddelbart enig i. Dog er det en vigtig pointe, at de forskellige aktørers involvering i 'processen' ikke kun kommer til at bestå i at sætte mål for eleven, som det synes at være tilfældet i mit materiale, men at lærerne også involverer sig i og tager ansvar for opfølgningsdelen og således inddrager deres andel i, at målene nås. Ligeledes vil jeg fremhæve vigtigheden af, som et led i den fælles forståelse for elevens behov, at der åbnes op for drøftelser af undervisningen og/eller andre kontekstuelle forhold knyttet til elevernes daglige skoleliv – hvis ikke i selve elevplanen, så i hvert fald under skole-hjem-samtalen.

Vi kan måske ikke sikre, at skolen altid opleves som meningsfuld, eller at alle mål opleves som meningsfulde af alle elever, men vi kan bestræbe os på i højere grad at lytte til elevernes perspektiver og til, om målene synes opnåelige for dem.

Undervisningsdifferentiering - Hvad er det egentlig, man undersøger?

I forlængelse af diskussionen om elevplanens brugbarhed i relation til lærernes planlægning, gennemførelse og differentiering af undervisningen, peger afhandlingen på nødvendigheden af at gøre sig klart, hvad man forstår herved. Når EVA og Mussmann konkluderer, at lærerne ikke hidtil har anvendt elevplanerne tilstrækkeligt i deres undervisningsplanlægning, synes lærerinterviewene således at rejse spørgsmål om, hvordan dette egentlig konkluderes, og hvordan begrebet undervisningsdifferentiering forstås af lærerne?

Når lærere giver udtryk for, at de henholdsvis anvender eller ikke anvender elevplanen i deres undervisningsplanlægning- og differentiering, tegner der sig et billede af, at deres svar måske mere handler om deres *oplevelser* med elevplanen, snarere end det er udtryk for, om elevplanen reelt virker som intendet. Mens nogle lærere – elevplan eller ej – oplever at planlægge undervisningen ud fra en opmærksomhed på de enkelte elevers forudsætninger og behov, medfører oplevelsen af mistillid og deprofessionalisering samtidig, at de afskriver elevplanen som et brugbart værktøj. Og omvendt oplever andre lærere, at elevplanen bidrager til undervisningsdifferentieringen, selvom denne ikke umiddelbart kobles til hverken selve undervisningens tilrettelæggelse, indhold eller metoder i lærernes fortællinger. Hermed fremhæver afhandlingen behovet for, som EVA (2011) også fremhæver det, at klarlægge hvad begrebet undervisningsdifferentiering dækker over. Når man ønsker at undersøge elevplanens virkninger er det således ikke nok at forholde sig til, hvordan undervisningsdifferentiering beskrives i selve Folkeskoleloven, men også til, hvordan lærerne selv forstår og praktiserer dette begreb. En nyere undersøgelse af EVA (2013) peger i relation hertil på, at skolereformens øgede fokus på høje faglige forventninger til alle elever synes at medføre en undervisningsform, hvor eleverne opdeles i hold efter niveau. Der bliver derfor i praksis tale om elevdifferentiering fremfor egentlig undervisningsdifferentiering, hvilket, ifølge EVA, rummer en fare for yderligere at cementere eleverne i roller som enten fagligt 'dygtige' eller fagligt 'svage' (Ibid:6). Om end jeg ikke har studeret, hvordan undervisningsdifferentiering konkret praktiseres i undervisningen, peger mine analyser af lærernes fortællinger, i lighed med EVAs undersøgelse, på risikoen for at differentiere eleverne. Da det at undervisningsdifferentiere, i lærernes optik, er knyttet stærkt sammen med et ønske om netop ikke at stigmatisere de lavtpræsterende elever, handler en gennemgående logik om at stille nogle andre forventninger til dem. Afhandlingen peger dog på, hvordan der fremfor at blive stillet lavere eller færre forventninger,

stilles langt flere forventninger om adfærdsændringer til disse elever. På trods af lærernes intentioner om ikke at stigmatisere de lavtpræsterende elever, synes der således at være risiko for, at undervisningsdifferentiering frem for, eller sideløbende med brugen af forskellige læringsformer, undervisningsmidler- og metoder indenfor klassefællesskabet, får elevdifferentierende effekter.

Metodologiske refleksioner – kritik og implikationer for videre forskning

I forlængelse af afhandlingens analytiske pointer, er det nærliggende at spørge til, om jeg vil anbefale, at elevplanen ganske enkelt afskaffes som evalueringsværktøj i den danske folkeskole? Jeg vil ikke på baggrund af mit datamateriale foretage en sådan generalisering. Derimod har jeg med det udgangspunkt, at elevplanen *er* en realitet i skolen, søgt at åbne op for nogle forandringsperspektiver i de praksisser, der eksisterer omkring arbejdet med elevplaner. Denne ambition knytter sig dels til Bernsteins forandringsperspektiv og dels til den kritiske etnografis fokus på, som forsker, at være med til at ændre betingelserne for ugunstigt stillede grupper. I relation til min metodiske inspiration i kritisk etnografi, har jeg netop søgt at belyse, hvordan de elever, der har vanskeligt ved at imødekomme skolens forventninger, *kan* tilbydes mere gunstige vilkår. Ved at lærerne i højere grad bevidstgøres om de differentieringsmekanismer og kriterier, der gør sig gældende i de nuværende evalueringspraksisser, åbnes der hermed også op for, at praksis *kan* forandres. På trods af flere læreres opmærksomhed omkring de differentierende effekter af elevplanen, håber jeg således at tydeliggøre, hvordan differentieringen ikke kun knytter sig til spørgsmålet om, hvorvidt eleverne kan imødekomme de fag-faglige mål, men i mindst lige så høj grad til de mål og kriterier, der knytter sig til elevernes personlige kompetencer; eller sagt med andre ord - til det at udvise den 'rette' elevadfærd. Mit håb er derfor at bidrage til overvejelser omkring, hvordan elevplaner udformes og ikke mindst, hvordan de anvendes i praksisfeltet.

Forandringsperspektivet knytter sig dog ikke kun til forandring for eleverne men også til, i hvilket omfang *lærerne* har mulighed for at udfordre de eksisterende magt- og kontrolformer og hermed at skabe forandring i relation til deres arbejde med elevplanerne, hvilket relaterer sig til forholdet mellem det strukturalistiske og det konstruktivistiske element i min metodologiske tilgang. Mens jeg peger på, at der, til trods for de eksisterende rammesætninger,

er mulighed for at forandre praksis på mikroniveauet (det konstruktivistiske), kan det dog diskuteres, om jeg, i lighed med Bernstein har mere fokus på de kontrollerende aspekter af praksis (det strukturalistiske), når det kommer til at udfordre magt- og kontrolrelationerne på makroniveaet. Til trods for, at jeg viser, hvordan nogle lærere søger at vige uden om de politiske intentioner og ligeledes, hvordan disse ikke bare sætter sig igennem som intenderet i praksis, peger jeg samtidig på, hvordan lærerne netop er underlagt politiske og også kommunale rammesætninger, som det er vanskeligt at udfordre og ændre. Selvom lærerne måske ikke kan ændre ved de overordnede politiske rammesætninger omkring elevplanen, er det mit ønske at skabe større opmærksomhed omkring, hvordan også flere lærere oplever at være ugunstigt stillede i relation til elevplansarbejdet. At opleve elevplanen som et redskab, der er med til at stigmatisere de lavtpræsterende elever kombineret med en form på elevplanerne, der opleves at lægge op til kontinuerligt at pege på forbedringsområder, at opleve elevplanen som et redskab, der er udtryk for mistillid til lærernes kompetencer samt oplevelser af at skulle udarbejde et dokument, der, i praksis, ikke opleves som et reelt pædagogisk redskab, er således blot nogle af de forhold, lærerne peger på som problematiske. Et spørgsmål er da, om og i så fald hvordan lærerne kan tilbydes mere gunstige vilkår i arbejdet med elevplanen og evalueringen af eleverne i det hele taget? Om end jeg ikke har endelige svar herpå, har jeg peget på en strukturel forandring i form af et fokus på elevernes reelle udvikling i elevplanerne. Samtidig bidrager afhandlingen til at nuancere de politiske – og også evalueringsundersøgelsesnes - svar på de hidtidige udfordringer med elevplanen, der ofte reduceres til, at lærerne ikke er vant til at arbejde med tilstrækkeligt synlige mål samt, at de ikke bruger elevplanen tilstrækkeligt i planlægningen af deres undervisning – herunder som redskab til undervisningsdifferentiering. Selvom jeg i afhandlingen selv rejser kritikker af de praksisser, der eksisterer omkring elevplanen og søger at skabe refleksion blandt lærere omkring tilgangen til denne, har jeg gennem analyserne og de ovenstående diskussioner vist, hvordan elevplansarbejdet ikke er så enkelt, som det ofte fremstilles, og at lærernes intentioner om og arbejde med det at undervisningsdifferentiere og sætte mål for eleverne er komplekse fænomener. En måde at skabe mere gunstige vilkår for lærerne består således i ønsket om at nuancere den retorik, der gennem de senere år har gjort sig gældende politisk, og som ofte stiller lærerne som mere eller mindre eneansvarlige for, at de politiske intentioner med skolen – herunder med elevplanen – ikke altid lykkes i praksis.

Endelig er det mit ønske, at afhandlingen kan støtte lærerne i en kritisk omgang med elevplanen og andre styringsteknologier i skolen mere bredt – bl.a. ved at åbne blikket for, hvordan de stigmatiserende og differentierende effekter af evalueringspraksis kan mindskes. Med perspektivet på, hvordan lærernes praksis er indlejret i såvel officielle som lokale logikker, der også er historisk forankrede samt i konkrete erfaringer med det at evaluere elever, håber jeg således at kunne understøtte lærernes professionelle dømmekraft i et felt præget af skiftende politiske rammesætninger og ideologier. Gennem mit nuværende arbejde som adjunkt på læreruddannelsen bruger jeg i høj grad dette blik til at skabe rum for kritisk refleksion og diskussion blandt de studerende af, hvordan de, som kommende lærere, kan navigere i spændingsfeltet mellem egne og andres idealer og de betingelser, der eksisterer i og omkring skolen.

Den metodiske tilgang i afhandlingen har en række særlige styrker. Med mit design har jeg været i stand til at følge elevplanen gennem flere forskellige kontekster og således skabe et større helhedsbillede af en evalueringspraksis, som ikke er foretaget i tidligere studier. Denne fremgangsmåde kombineret med udvælgelsen af et mindre antal cases har tillige gjort det muligt at gå i dybden med den differentiering, der finder sted gennem elevplanens evalueringspraksis. Mit studie peger på en række dybereliggende mønstre, der går på tværs af såvel de højt- og lavtpræsterende elever som på tværs af de to skoler. På trods af det mindre antal cases viser analyserne således en genkendelighed, der, som fremhævet i metodekapitlet, viser sig i såvel analyserne af elevplanerne og skole-hjem-samtalerne, i elevernes perspektiver samt i tidligere studier på feltet. I relation til lærerperspektivet går en række mekanismer og logikker på samme måde på tværs af de to skoler i rekontekstualiseringen af kravet om elevplaner – eksempelvis i form af evalueringskriterierne. Netop det forhold, at mine analyser af lærernes perspektiver peger på en genkendelighed i rekontekstualiseringsprocesserne gør, at jeg også vil argumentere for, at en del af afhandlingens udsagnskraft består i at skabe kritisk refleksion over egen praksis blandt lærere. Således danner de samlede analyser baggrund for refleksioner blandt andre lærere på andre skoler af genkendeligheder i de fremanalyserede mekanismer og dynamikker, hvilket igen skaber grobund for kritiske refleksioner af egen og andres evalueringspraksis. I forlængelse af ovenstående, danner mine analyser ligeledes udgangspunkt for mere generelle kritiske refleksioner af de betydninger, vurderinger og evalueringer kan få for de børn, der gøres til genstand for disse – ikke bare i skolen, men også i eksempelvis børnehaven.

Også i mit arbejde på læreruddannelsen genkender jeg de fremanalyserende mønstre. Blandt andet har jeg studeret en række elevplaner fra forskellige skoler, hvor jeg både genkender det stærke fokus på elevernes kompetencer, de ofte svært gennemskuelige mål og opfølgninger samt de fremanalyserende differentieringsmekanismer. Ligeledes har jeg gennem samtaler med lærere på skoler, jeg har besøgt i forbindelse med mit arbejde, fået bekræftet, at arbejdet med elevplanen (fortsat) er forbundet med en række af de samme dilemmaer og ambivalenser, jeg har peget på i mine analyser. Eksempelvis fortæller flere lærere, at de oplever elevplanen som stærkt individualiserende og svær at udfylde på en måde, der virker fremadrettet motiverende for de lavtpræsterende elever.

Når ovenstående er sagt, kan det dog diskuteres, om jeg med et større design i form af flere skoler og cases, kunne have peget på flere variationer og nuancer i såvel lærernes elevplansarbejde som blandt de forskellige elever, hvilket kunne have bidraget med yderligere interessante perspektiver og indsigter.

Ligeledes kan jeg med mit valg af dataproduktion, ikke belyse elevplanen og skole-hjem-samtalens mere langsigtede effekter i praksis – i selve klasserummet. Havde jeg, som i den mere traditionelle form for klasserumsforskning, valgt at foretage observationer i klasserummet - eksempelvis efter at have observeret samtalerne og interviewet elever og lærere – ville jeg have haft mulighed for at belyse, hvad der i praksis sker efter, at eleverne har fået deres elevplan og været til skole-hjem-samtale. Således ville jeg med klasserumsobservationer have været i stand til at belyse om, og i så fald hvordan, elevplanerne og samtalerne påvirkede den daglige praksis i klassen, for eksempel i form af mere opmærksomhed fra lærerne på de forhold, der trækkes frem i elevplanerne og samtalerne for de enkelte elever. I videre studier af elevplanen kunne det derfor være interessant at udbygge helhedsbilledet af dennes effekter ved også at følge elevplanens betydninger i kontekster, der ikke er direkte knyttet til selve evalueringspraksisserne – fx den daglige praksis i klasserummet.

Endvidere kan min afgrænsning fra køn og klasse diskuteres. Som tidligere anført, var og er denne afgrænsning et bevidst valg, fordi det har været mit ønske at forholde de politiske intentioner om, gennem elevplanen, at højne *alle* elevers faglige niveau til de hhv. højt- og lavtpræsterende elever, uden at lade et køns- eller klasseperspektiv 'overskygge' dette fokus. Dog peger afhandlingen på nogle køns- og klassemæssige perspektiver, som det kunne være interessant at forfølge videre. Som fremhævet, peger jeg, med udvælgelsen af to lavtpræsterende piger og to højtpræsterende drenge i forgrunden for mine analyser, på en række lighedstræk i måderne, hvorpå disse henholdsvis

grupper af elever evalueres. Med et større antal cases kunne det være et interessant perspektiv at forfølge, hvorvidt elevernes køn og det at være hhv. højt- eller lavtpræsterende, har sammenhæng med særlige måder at blive mødt på i elevplanen og skole-hjem-samtalen, og i så fald hvilke? Der er ikke i mit datamateriale noget, der tyder på forskelle i eksempelvis evalueringskriterierne på tværs af køn. Ikke desto mindre kunne dette være et spørgsmål at rejse i forlængelse af dette studie.

Jeg har peget på, hvordan elevernes modstand synes at knytte sig dels til deres position som enten højt- eller lavtpræsterende og i relation hertil til deres mobilisering af forældreressourcer. I forlængelse heraf synes afhandlingen at rejse et andet spørgsmål, nemlig spørgsmålet om, hvorvidt elevernes modstand også kan siges at være kønsspecifik eller ej? Ser man igen på de fire cases, der står i forgrunden for mine analyser, er det netop de to drenge, der udøver eksplicit modstand, mens de to piger omvendt agerer overvejende passivt. Om end jeg også har vist variationer i modstandsformerne på tværs af elevernes køn, kunne det være interessant at forfølge, om det i højere grad synes legitimt for drenge, der præsterer fagligt højt at udøve modstand, end det er for fagligt højtpræsterende piger? Hermed kunne det tænkes, at elevernes muligheder for at udøve modstand ikke kun knytter sig til, hvorvidt de er højt- eller lavtpræsterende, men måske også til de forventninger, der mere eller mindre implicit ligger til de forskellige køn. Mens vi ofte hører om de såkaldte 12-tals piger, der på alle måder søger at imødekomme skolens kriterier og forventninger, hører vi ikke på samme måde om 12-tals drenge. Gennem mine analyser har jeg vist, hvordan de højtpræsterende drenge udøver eksplicit modstand, når lærerne taler evalueringen ind i en kompetenceorienteret diskurs, og hvordan de søger at rette evalueringen henimod de præstationsorienterede kriterier i form af bl.a. karakterer. Et interessant perspektiv at forfølge er derfor, om drengene i højere grad end pigerne bruger 'synligheden' som modstand mod den kontinuerlige lærings- og selvoptimering, og om dette igen knytter sig til nogle kønsmæssige forventninger – forstået som forventninger både til sit eget køn og som forventninger, eleverne møder i skolen.

Endelig giver min afgrænsning fra klasseperspektivet⁶⁶ anledning til videre forskning. Særligt giver mine analyser af elevernes muligheder for at udøve modstand og også at vende vurderingerne af sig udad, anledning til nye un-

⁶⁶ Klasse igen forstået mere bredt og ikke nødvendigvis alene som et spørgsmål om den socioøkonomiske baggrund.

dersøgelser omkring elevers muligheder for at 'bruge' deres forældre i evalueringssammenhænge. Dette perspektiv kunne være interessant at udbygge ved for eksempel at følge eleverne i deres hjem – eventuelt i forbindelse med hjemmets modtagelse af elevplanen eller før og efter skole-hjem-samtalen, i forbindelse med den daglige lektielæsning i hjemmet og/eller gennem interviews med forældrene. Hermed ville det være muligt at indfange flere perspektiver på, hvordan der tales om skolen – herunder hvordan der tales om evalueringen blandt forældrene og i forlængelse heraf, hvilke betydninger hjemmets ressourcer og holdninger kan have for differentieringen af elever. Mine analyser peger på en sammenhæng mellem det at være lavtpræsterende og det at have mindre ressourcestærke forældre og omvendt for de højtpræsterende elever. I forlængelse af den tidligere fremhævede undersøgelse af SFI (Winter & Nielsen 2013), kunne et andet interessant perspektiv at forfølge dog være, hvordan evalueringer og modstandsformer udfolder sig for lavtpræsterende elever med ressourcestærke forældre og omvendt for højtpræsterende elever med mere ressource svage forældre.

Med elevplanen som case håber jeg, med denne afhandling, at bidrage til en bredere diskussion af, hvad evaluering betyder for særligt de lavtpræsterende elever. Da dette fokus er underbelyst i den hidtidige forskning om evaluering, synes det i videre studier relevant at forfølge spørgsmålet om, hvordan evalueringen af elever kan have differentierende virkninger. Dette spørgsmål er ikke mindst væsentligt i lyset af folkeskolereformen, hvor målstyring, nationale test og andre såkaldt synlige evalueringsformer, som bekendt, er kommet stærkt på den skolepolitiske dagsorden. De politiske intentioner om blandt andet at højne de lavtpræsterende elevers faglige niveau gennem synlige mål og evalueringsformer, gør det således fremadrettet væsentligt at følge disse intentioner gennem yderligere studier af test og andre evalueringsformer. Ikke mindst vil det i forlængelse af dette studie være interessant at følge den med reformen digitaliserede elevplan. Relevant vil det således være at undersøge, hvordan den – i hvert fald – intenderede elev- og forældreinddragelse i planerne vil udfolde sig og i særdeleshed, hvilke betydninger det vil have, at eleverne fremover skal være deltagere i vurderingen af egen status samt i planen for kommende mål og opfølgninger. Ikke mindst er dette interessant, set i lyset af lærernes fremhævelse af, hvordan de lavtpræsterende elever ofte har svært ved at afkode de forskellige mål og kriterier og hermed at opsætte nye mål.

Litteratur

Ahrenkiel, A. (2004) *Kontrol og dynamik i pædagogiske processer - Et diskursanalytisk studie af kommunikation i en "usynlig" pædagogisk læringskontekst med daghøjskolen som eksempel*. Ph.d. afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Andersen, P. Ø., Hjort, K. & Schmidt, L. S. K. (2008) *Dokumentation og evaluering mellem forvaltning og pædagogik*. Københavns Universitet.

Andreasson, I. (2007) *Elevplanen som text - om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Ph.d. afhandling. Göteborgs Universitet.

Andreasson, I. & Carlsson, M. A. (2009) *Elevdokumentation - om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.

Andreasson, I., Carlsson, M. A. & Dovemark, M. (2015) *Bedömnings-, dokumentationspraktiker och pedagogiske identiteter*. I: EDUCA 2015: 2 Kritiska perspektiv på bedömning og dokumentation. Malmø: Malmö Högskola.

Atkinson, P. (1985) *Language, structure and reproduction: an introduction to the sociology of Basil Bernstein*. London; New York: Methuen.

Atkinson, P. (1995) *From Structuralism to Discourse: Bernstein's Structuralism*. In: Sadovnik, A. (red.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bendixen, C. (2005) *Evaluering og læring*. Vejle: Kroghs Forlag.

Bernstein, B. (1971) *Class, codes and control, vol. 1 Theoretical Studies towards a Sociology of Language* London: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Bernstein, B. (1990) *Class, codes and control, vol. 4: The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1995) *A response*. In: Sadovnik, A. (red.) *Knowledge and pedagogy: the sociology of Basil Bernstein*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor & Francis.

Bernstein, B. (1999) *Vertical and horizontal discourse*: Essay In: British Journal of Sociology of Education, 20 (2), 157-173.

Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (revised edition). London: Rowman & Littlefield.

Bernstein, B. (2001) *Pædagogiske koder og deres praksismodaliteter*. I: Bayer, M. & Chouliaraki, L.(red.) Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk forlag.

Bjerg, H. & Knudsen, H. (2007) *Uden straf, ingen skole. Brud og kontinuitet i skolens magtformer*. I: Kofoed, J. & Staunæs, D. (red.) Magtballader. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Bjerg, J. (2003) *Fortællinger om opdragelse og undervisning*. I: Bjerg, J. (red.) Pædagogik - en grundbog til et fag. København: Hans Reitzels Forlag.

Braad, K. (2007) *Demokrati til tiden*. I: Moos, L. (red.) Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen. Frederikshavn: Dafolo.

Bøje, J. D. (2010) *Differentiering og sortering i pædagoguddannelsen. Et uddannelses- og professionssociologisk studie*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.

Chouliaraki, L. (2001) *Pædagogikkens sociale logik - en introduktion til Basil Bernsteins uddannelsessociologi*. I: Bayer, M. & Chouliaraki, L.(red.) Pædagogik, diskurs og magt. København: Akademisk forlag.

Christensen, G. (2008): *Individ og disciplinering*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Christensen, P. & James, A. (2000): *Introduction. Researching Children and Childhood: Cultures of Communication*. In: Christensen, P. & James, A. (eds.) Research with Children: Perspectives and Practices. London & New York: Falmer Press.

Christoffersen, D. D. (2014) *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Danmarks Statistik (2014) *Flere unge tager en ungdomsuddannelse*. Nr. 232. Nyt fra Danmarks Statistik. <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2014/NR232.pdf>

DeSeCo (2002) Directorate for Education, Employment, Labour and Social Affairs. Centre for Educational Research and Innovation *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Strategy Paper. OECD.

Egelund, N. (2007) *Elevplaner: hvad er erfaringerne?* I: Elevplaner - Teori og praksis. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2007) *Elevplaner. De første erfaringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2008) *Arbejdet med elevplaner. En national undersøgelse af erfaringer*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2011) *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2012) *Fælles Mål i folkeskolen. En undersøgelse af lærernes brug af Fælles Mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

EVA Danmarks Evalueringsinstitut (2013) *Høje forventninger til alle elever*. København: Danmarks Evalueringsinstitut.

Evans, L. (2007) *Individual Education Plans (IEPs): are they useful?* www.teachingexpertise.com/e-bulletins/individual-education-plans-ieps-are-they-useful-2191

Evetts, J. (2011) *A new professionalism? Challenges and opportunities*. In: Current Sociology no. 59 (4) Newbury Park: Sage Publishings Inc.

Flybjerg, B. (2010) *Fem misforståelser om casestudiet*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag

Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge. Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. New York: Harvester Press.

Giota, J. (2006) *Själbedöma, bedöma eller döma? Om elevers motivation, kompetens och prestationer i skolan*. I: Pedagogisk forskning i Sverige nr. 11(2), 2006.

Gitz-Johansen, T. (2009) *Barndommens modernisering. Om den autoritære modernitets genkomst*. I: Højlund, S. (red.) Barndommens organisering i et dansk institutionsperspektiv. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Goepel, J. (2009) *Constructing the Individual Education Plan: confusion or collaboration?* In: Support for Learning no. 24 (3), 2009.

Goodman, J. F. & Bond, L. (1993) *The individualized education program: A retrospective critique*. University of Pennsylvania.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publishings Inc.

Haarder, B. (2005) *Verdens bedste folkeskole*. I: Haarder, B. (red.) Verdens bedste folkeskole? København: Gyldendalske Boghandel.

Harrits, G. S. (2014) *Klasse - En introduktion*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007) *The power of feedback*. In: Review of Educational Research (2007) vol.77, No. 1. Columbia University.

Hattie, J. (2009) *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.

Hattie, J. (2013) *Synlig læring – for lærere*. København: Dafolo.

Helms-Jørgensen, C. (2011) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Herman, L. (2001) *Den retlige dimension*. I: Held, F. & Olsen, F. (red.) Introduktion til pædagogik. Opdragelse – Dannelse – Socialisering. København: Frydenlund.

Hermann, S. (2003) *Fra folkeskole til kompetencemiljø - tendenser i vidensamfundets kapitallogik*. I: Borch, C. & Larsen, L.T. (red.) Perspektiv, magt og styring. Luhmann & Foucault til diskussion. København: Hans Reitzels Forlag.

Hirsh, Å. (2011) *A tool for learning? - An analysis of targets and strategies in Swedish Individual Education Plans*. In: Nordic Studies in Education. no. 31 (1), 2011.

Hirsh, Å. (2012) *The individual education plan: a gendered assessment practice?* In: Journal nr. 19 (4), 2012.

Hjort, K. (2005) *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Hjort, K. (2006a) *Evalueringskultur eller accountabilitysystemer? - Internationale strategier og danske uddannelsespolitik*. I: Unge Pædagoger nr. 4, 2006.

Hjort, K. (2006b) *Evidens - hvorfor er det så indlysende? - om nye styringsvidenskaber og nye styreformer i dansk uddannelsespolitik*. I: Dansk pædagogisk tidsskrift, nr. 2, 2006.

Hodgson, J., Rønningen, W., Skogvold, A.S. & Tomlison, P. (2010) *På vei fra læreplan till klassrum – Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06*. NFRapport nr. 3, 2010. Bodø: Nordland Research Institute.

Jackson, P. W. (1968) *Life in classrooms*. Minnesota: Holt, Rinehart and Winston.

Jenkins, R. (2006) *Social Identitet*. Aarhus: Academica.

Jensen, A. M. (2003) *Forskeren på arbejde i børnehaven*. I: AGORA nr. 2.

Jensen, K. & Larsen, O. B. (2005) *Fra velfærdsskole til kriseskole 1975-1990*. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2, 2005.

Juelskjær, M. (2001) *Køn og skoleliv: En analyse af kønskonstitueringsprocesser*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Knudsen, H. (2010) *Har vi en aftale?* Frederiksberg: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Kofoed, J. (2007) *Ansvar for egen elevhed. Suspensive komparationer på arbejde*. I: Kofoed, J. & Staunæs, D. (red.) *Magtballader*. 14 fortællinger om magt, modstand og menneskers tilblivelse. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Kousholt, K. (2011) *Faglige evalueringer: sociale betingelser og betydninger*. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1, 2011.

Krejsler, J. (2006) *Professionel eller kompetencenomade* I: Nordisk Pedagogik nr. 4. 2006.

Krejsler, J. (2007) *Elevplanen mellem refleksion og kontrol*. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Kristensen, H. J. & Fibæk Laursen, P. (2013) *Undervisningskendskab – at planlægge og udvikle undervisning*. 1. udg. 1. oplag. København: Gyldendal.

Krogh-Jespersen, K. (2004) *Lærerprofessionalitet - illusion og vision!* Ph.d. afhandling. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Krogh-Jespersen, K. (2005) *Hvilke paradigmer bygger OECDs skoleundersøgelser, anbefalinger og tiltag på?* Oplæg til Folketingshøring om Pisa – undersøgelsen og det danske uddannelsessystem.

Kryger, N. & Ravn, B. (2007) *Skole-hjem-samarbejde – for barnets bedste?* I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Kryger, N. (2012) *Ungdomsidentitet – mellem skole og hjem*. I: Dannesboe, K., Kryger, N., Palludan, C. & Ravn, B. (2012) *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivsstudie af skole-hjem-relationer*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.

Krøjer, J. & Hutter, C. (2008) *Kollektivet som korrektiv*. I: Tidsskrift for arbejdsliv nr. 1, 2008.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009) *Interview: introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, J. (2010): *Dannelsen af den ansvarlige elev*. I: Unge Pædagoger nr. 1. 2010.

Lindblad, S. og Sahlström, F. (1998) *Klasserumsforskning: en oversigt med fokus på interaktion og elever*. I: Bjerg, J. (red.) (2003) *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Lund, H. H. (2009) *Mod det todelte samfund - fra kvalitetsreform til minimumsvelfærd*. Frederiksberg. Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Lund, J. (2012) *Nye styringsformer i Folkeskolen. En videnssociologisk og fænomenologisk baseret undersøgelse af læreres meningsdannelse af elevplanen i et suborganisatorisk perspektiv*. Ph.d. afhandling. København: Institut for pædagogik og uddannelse, Aarhus Universitet.

Madison, D. S. (2012) *Critical Ethnography: Method, Ethics, and Performance*. Los Angeles: Sage Publications ltd.

Mayall, B. (2000) *Conversations with children: Working with Generationel Issues*. In: Christensen, P. & James, A. (eds.) *Research with Children: Perspectives and Practices*. London & New York: Falmer Press.

Millward, A., Riddell, S., Banks, P., Baynes, A., Dyson, A., Kane J. & Wilson A., (2002) *Individualised Education Programmes: Part 1: a literature review*. In: *Journal of Research in Special Educational Needs NASEN*, 2 (3), 2002.

Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016) *Arbejdet med læringsmål i folkeskolen*.

http://www.emu.dk/sites/default/files/L%C3%A6ringsm%C3%A5lstyret%20undervisning%20i%20folkeskolen_vejledning.pdf

Mitchell, D., Morton, M. & Hornby, G. (2010) *Review of the Literature on Individual Education Plans*. Christchurch New Zealand: Ministry of Education.

Moos, L. (2007) *Om demokratisk dannelse og sociale teknologier i folkeskolen*. I: Moos, L. (red.) *Nye sociale teknologier i folkeskolen – kampen om dannelsen*. Frederikshavn: Dafolo.

Muusmann (2013) *Erfaringer med elevplaner*. København: Kvalitets- og Tilsynsstyrelsen.

Nielsen, H. B. (1998) *Sophie og Émile i klasseværelset. Køn og marginalitet i skolen*. I: Bjerg, J. (red.) (2003) *Pædagogik - en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.

Olsen, J. V. (2009) *Elevplaner sætter elever og lærere under pres*. Interview med Jesper Larsen. *Folkeskolen* (2009) Nr. 1.

Pearce, W. B. (2007) *Kommunikation og skabelsen af sociale verdener*. København: Dansk Psykologisk Forlag.

Pedersen, O. K. (2011) *Konkurrencestaten*. 1. udg. 2. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Poppes, P., Vlaskamp, C., De Geeter, K. I. & Nakken, H. (2002) *The importance of setting goals. Research into the effect of schooling and training on the technical and intrinsic quality of goals*. In: *European Journal of Special Needs Education*. 3, 2002.

President's Commission on Excellence in Special Education. (2002) *A new era: Revitalizing special education for children and their families*. Washington DC: Department of Education.

Pretti-Frontzac, K. & Bricker, D. (2000) *Enhancing the quality of Individual Education Plan (IEP): Goals and objectives*. In: *Journal of Early Intervention*, 23(2), 2000.

Qvortrup, L. (2014) *Folkeskolereformen: Principper, udfordringer og inspiration*. I: Conrad, T. & Engsig, T.T. (red.) *Skolen i en reformtid - muligheder og udfordringer*. Aalborg: UCN.

Rasch-Christensen, A. & Rasmussen, J. (2015) *Målstyring: nye Fælles Mål*. I: Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.) *Folkeskolen – efter reformen*. 1. udg. 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Rasmussen, J. (2015) *Folkeskolereform 2014*. I: Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen, A. (red.) *Folkeskolen – efter reformen*. 1. udg. 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag.

Skott, C. & Kaas, T. (2015) *Matematiklæreres planlægningspraksis og læringsmålstyret undervisning*. Mona nr. 4, 2015.

SOPHIA - tænketank for pædagogik og dannelse. Grinder-Hansen, K. & Kvols, A. (2007) *Elevplaner – den historiske baggrund*.
http://www.sophia-tt.org/userfiles/file/elevplaners_historik.pdf

SOPHIA - tænketank for pædagogik og dannelse. Kjeldsen, P. & Kvols, A. (2009) *Om elevplaner i praksis, didaktikken og værktøjerne*.
http://www.sophia-tt.org/userfiles/file/Notat4_15-03-2009.pdf

Stanek, A. V. (2011) *Børns fællesskaber og fællesskabers betydning*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Statsministeriet (2011) *Et Danmark, der står sammen*. Regeringsgrundlag.
[http://www.stm.dk/publikationer/Et Danmark der staar sammen 11/Regeringsgrundlag okt 2011.pdf](http://www.stm.dk/publikationer/Et_Danmark_der_staar_sammen_11/Regeringsgrundlag_okt_2011.pdf)

Staunæs, D. (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Staunæs, D. (2007) *Satans til styring!* Kronik I: Weekendavisen 1. maj 2007, s. 6.

Stormhøj, C. (2006) *Poststrukturalismer – Videnskabsteori, analysestrategi, kritik*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010a) *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2010b) *Kvalitet i kvalitative studier*. I: Brinkmann, S. og Tanggaard, L. (red.) *Kvalitative metoder*. En grundbog. København: Hans Reitzels Forlag.

Tennant, G.D. (2007) *IEPs in mainstream secondary schools: an agenda for research*. In: Support for Learning, 22(4), 2007.

Thagaard, T. (2004) *Systematik og indlevelse - en indføring i kvalitativ metode*. København: Akademisk Forlag.

Thomson, C. & Rowan, C. (1995) *Individual education plans in New Zealand schools*. Wellington: Wellington College of Education.

Undervisningsministeriet (2006a) *Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25101>

Undervisningsministeriet (2006b) *Elevplaner i folkeskolen*. Hjemmesiden eksisterer ikke længere - se bilag 2.

Undervisningsministeriet (2009) *Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=126051>

Undervisningsministeriet (2010) *Elevernes alsidige Udvikling*. Faghæfte 47. Fælles mål 2009. Undervisningsministeriets håndbogsserie Nr. 4.

Undervisningsministeriet (2014): *Bekendtgørelse om krav til digitale elevplaner i folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=163983>

Undervisningsministeriet (2015) *Fælles Mål for folkeskolens fag og emner* <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Fag-timetotal-og-overgange/Faelles-Maal/Om-Faelles-Maal>

Undervisningsministeriet (2016a) *Elevplaner i folkeskolen*. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Folkeskolen/Elevplaner-nationale-test-og-trivselsmaaling/Elevplaner>

Undervisningsministeriet (2016b) *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*. <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182008>

Warming, H. (2005) *Erkendelse gennem oplevelse: Når indlevelse ikke er mulig*. I: Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (red.) *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Wettendorf, R. (2005) *Engelske evalueringserfaringer og dansk dannelsestradition*. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 3, 2005.

Wiedemann, F. (2010) *Nyere pædagogisk teknologi - elevplanen som eksempel*. I: *Unge Pædagoger* nr. 1. 2010.

Winter, S.C. & Nielsen, V.L. (2013) *Lærere, undervisning og elevpræstationer i folkeskolen*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.

Worm, H. J. (2013) *Klasseledelse*. I: Kristensen, H. J. & Laursen, P. F. (red.) *Undervisningskendskab*. København: Gyldendal.

Ziehe, T. (1978) *Subjektiv betydning og erfaring - Om Glocksee skoleforsøgets didaktiske koncept*. I: *Kontext* nr. 35, 1978.

Resumé af afhandlingen

Denne afhandling undersøger den individuelle elevplan som evalueringsredskab i den danske folkeskole. Elevplanen blev indført som lovkrav i 2006 som et led i at styrke evalueringskulturen og hermed fagligheden i skolen. Elevplanen indskrives sig i en årelang debat om et for lavt fagligt niveau blandt danske skoleelever samt en for stor afstand mellem de elever, der præsterer godt og dem, der ikke gør det. Med elevplanen som evalueringsredskab var og er det således den politiske intention at skærpe lærernes blik for den enkelte elev for hermed at kunne tilrettelægge undervisningen, så denne på bedst mulig vis tilgodeser alle elever. Med en beskrivelse af den enkelte elevs status, opstillingen af fremadrettede mål for eleven samt en opfølgning herpå, har elevplanen til hensigt at gøre elevens fremadrettede læring synlig for såvel lærerne, eleven og dennes forældre. Som følge af vanskeligheder ved at anvende elevplanen som politisk intenderet samt et fortsat politisk fokus på at skærpe fagligheden og reducere skellet mellem de 'stærkeste' og 'svageste' elever, lancerede regeringen i forbindelse med folkeskolereformen i 2014 den såkaldte forenkledte elevplan. Som et led i at gøre det enklere for lærerne at opsætte mål samt at gøre disse mere konkrete og synlige for eleverne, betød forenklingen bl.a. en skærpelse af, at målene i modsætning til tidligere, skal tage udgangspunkt i de med reformen nye Fælles Mål.

Med et teoretisk hovedperspektiv i Basil Bernsteins uddannelsessociologi beskæftiger afhandlingen sig med rekontekstualiseringen af den individuelle elevplan fra de politiske intentioner til de konkrete evalueringspraksisser i skolen. Særligt adresseres spørgsmålet om hvorvidt, hvordan og i så fald for hvilke elever, elevplanen virker fagligt udviklende? Således anlægger afhandlingen et differentieringsperspektiv i relation til den politiske intention om at reducere faglige forskelle mellem eleverne. Det analyseres, hvilke mål og evalueringskriterier, der stilles til elever, der på forhånd er kategoriserede som henholdsvis fagligt højt- og lavtpræsterende samt de muligheder, eleverne tilbydes for at afkode og imødekomme disse mål og kriterier.

Empirisk tager afhandlingen udgangspunkt i et kritisk etnografisk inspireret feltstudie på to skoler. Med intentionen om at opnå en dybdegående indsigt i elevplanens rekontekstualisering følges denne gennem fire empiriske nedslagspunkter: De skriftlige elevplaner som dokumenter, observationer og optagelse af skole-hjem-samtaler, hvor elevplanerne drøftes, interviews med ele-

ver samt interviews med lærere. De fire nedslagspunkter har til formål både at studere de konkrete praksisser omkring elevplanen i form af analyser af selve den skriftlige indholdsudfyldelse af planerne og den mundtlige samtale herom, men også at opnå såvel elevers som læreres perspektiver på og oplevelser af elevplanen.

Afhandlingens analyser falder i tre dele med hver deres hovedfokus. Den første analysedel omhandler de skriftlige elevplaner med særligt fokus på de evalueringskriterier, mål og opfølgninger, der gør sig gældende i evalueringen samt, hvordan disse tager sig ud for de henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever. I anden analysedel analyseres elevplanernes videre rekontekstualisering i skole-hjem-samtalerne, og det belyses, hvordan elevernes fremadrettede udvikling diskuteres under samtalerne. Ligeledes analyseres det, hvordan forskellige elever anvender forskellige strategier ved samtalerne og i forhold til det at gå i skole i det hele taget. I relation hertil har analysen fokus på elevernes muligheder for at udøve modstand mod evalueringen, samt hvordan deres eventuelle modstand modtages af lærerne. Gennem denne analysedel inddrages elevinterviewene løbende med henblik på at belyse, hvordan de forskellige elever oplever såvel det at modtage en elevplan, som det at deltage ved skole-hjem-samtalen. Den tredje og sidste analysedel har fokus på lærernes perspektiver på elevplansarbejdet og det analyseres, hvordan lærernes forståelser af og tilgange til elevplanen er indlejret i forskellige logikker og idealer, som er både historisk og politisk forankrede.

Analyserne viser, at der i såvel elevplanerne som i skole-hjem-samtalerne fokuseres stærkt på elevernes adfærd og personlige kompetencer, og at dette fokus knytter sig stærkt til en forståelse hos lærerne af, at elevernes adfærd er såvel forudsætning for som forklaring på deres faglige niveau. Analyserne peger som en følge heraf på, hvordan især de fagligt lavtpræsterende elever kontinuerligt ansføres til at ændre deres adfærd og blive mere koncentrerede, motiverede og deltagende i undervisningen. Dette synes at medføre, at de mål og kriterier, der sættes for eleverne ofte er præget af en usynlighed, hvilket også gælder de mere faglige mål, idet vejen til at nå disse ofte er uklar og kræver stærke afkodningskompetencer. Analyserne peger på, hvordan dette er med til at skabe differentieringer mellem de henholdsvis højt- og lavtpræsterende elever, idet sidstnævnte gruppe har langt vanskeligere ved både at afkode og imødekomme de stillede mål og kriterier, end de højtpræsterende elever. Differentieringsmekanismen viser sig endvidere ved, at de lavtpræsterende elever ofte vender evalueringen 'indad' og således påtager sig lærernes

vurderinger i langt højere grad, end de højtpræsterende gør det. Mens de lavtpræsterende elever ofte anvender passive strategier og således ikke udøver den store modstand mod eksempelvis lærerne, anlægger de højtpræsterende elever omvendt ofte en offensiv strategi, hvor de udøver eksplicit modstand mod lærernes vurderinger. Både de højt- og lavtpræsterende elever er meget optagede af negative vurderinger. Da disse fylder betydeligt mere i de lavtpræsterendes evaluering, kommer det negative, både ifølge dem selv og lærerne, til at få betydelige konsekvenser for deres selvværd og tilgang til skolen. Lærerne er meget bevidste om disse differentieringsmekanismer, men oplever dem som vanskelige at undgå, fordi de bl.a. oplever elevplanen som en teknologi, der fordrer, at de skal pege på forbedringsområder for eleverne. Analyserne peger videre på, hvordan dette kombineret med det stærke fokus på eleveres adfærd medfører en stærk individualisering af evalueringen. Den politiske intention om, at elevplanen skal indgå som et redskab i lærernes tilrettelæggelse af og overvejelser omkring undervisningen synes hermed at blive udgrænset til fordel for et fokus på, hvordan eleverne kan 'forbedre sig selv'. Det betyder også, at evalueringen så at sige fremstår 'kontekstfri' ved at hverken undervisningens betydning eller lærernes rolle i, at eleverne når målene, indgår som en del af hverken elevplanerne eller skole-hjem-samtalerne. I forlængelse heraf peger mine analyser på, at det politisk øgede fokus på øget faglighed, målstyring og synlighed i skolen er med til at *generere* et øget fokus på elevernes mere ikke-faglige kompetencer med en øget individualisering til følge.

Analysens resultater diskuteres i forhold til den med reformen forenkledede elevplan, de Fælles Mål og begrebet synlig læring, der i de senere år er kommet stærkt på skolens dagsorden. Med udgangspunkt i Bernsteins begreber om synlig og usynlig pædagogik stiller jeg således spørgsmålstegn ved, hvad der egentlig kan betegnes som synligt, herunder for hvilke elever, de forskellige kriterier og mål, er *reelt* synlige?

Abstract

This thesis examines the individual student plan as an evaluation tool in the Danish public school. The student plan was introduced as a legal requirement in 2006 as part of strengthening the culture of evaluation and pupils' skills. The student plan is part of a long debate about the level of skills among Danish pupils and the gap between pupils that do well in school and those who do not. By applying the student plan as an evaluation tool it was and is thus the political intention to strengthen the teachers' eye on each pupil in order to organise teaching to accommodate everyone in the best possible way. With a description of each pupil's status; a layout of future goals for each pupil as well as a follow-up in the student plan, the intention is to make the pupils' learning visible to both, teachers, pupils and parents. As a result of difficulties in using the student plan as politically intended and a continuing political focus to sharpen pupils' skills and reduce the gap between 'stronger' and 'weaker' pupils, the government launched the so-called simplified student plan in connection with the public school reform in 2014. As part of making it easier for teachers to set goals and to make these more concrete and visible to the pupils, the simplification means that the goals must be based on new Fælles Mål as part of the school reform.

Based on a theoretical main perspective in Basil Bernstein's sociology of education the thesis deals with the recontextualisation of the individual student plan from the political intentions to the specific practices of evaluation in the school. A particular focus is the question of how, if and for which pupils the student plan is enhancing in terms of skills. Thus, the thesis adopts a differentiation perspective in relation to the political intention of reducing differences between pupils. It is analysed which goals and evaluation criteria are imposed on pupils who beforehand are categorised respectively as high- and low-performing as well as the opportunities the pupils are offered to decode and meet these goals and criteria.

Empirically, the thesis is based on a critical, ethnographic inspired field study at two schools. With the intention of obtaining an in-depth insight into the recontextualisation of the student plan this is followed through four data collection points: The written student plans as documents; observations and recordings of parent-pupil-teacher meetings where the student plan is dis-

cussed; interviews with pupils and interviews with teachers. The four points are intended both to study specific practices concerning the student plan in the form of the actual written content and the conversation as well as to achieve pupils' and teachers' perspectives and experiences of the student plan.

The analyses are divided into three sections, each with their main focus. The first section deals with the written student plans with a specific focus on the evaluation criteria, goals and follow-up and how these are formulated, in respect to high- and low-performing pupils. In the second section the recontextualisation of the student plan is analysed regarding parent-pupil-teacher meetings, and deals with how the development of pupils is discussed during the meetings. In addition, it is analysed how pupils use different strategies at the meetings and in relation to attending school in general. In connection to this, the analysis focuses on the pupils' possibilities for exercising opposition against the evaluation, as well as how opposition is received by the teachers. Through this analytical frame interviews with pupils are included in order to illustrate how they receive the student plan as well as how they participate in the parent-pupil-teacher meetings. The third and final analytical section focuses on the teachers' perspectives on working with the student plan and analyses how their understandings and approaches to the student plan is embedded in logics and ideals as both historically and politically embedded.

The analyses show that the evaluation in both the student plans and at parent-pupil-teacher meetings focuses heavily on the behaviour and personal skills of the pupils, which is closely connected to an understanding among the teachers that the pupils' behaviour is both a prerequisite for as well as an explanation of their level of skills. As a result of this, the analyses indicate how especially low-performing pupils continuously are encouraged to change their behaviour and become more concentrated, motivated and participating in class. This implies that the goals and criteria set for pupils are often characterised by invisibility, in that also the follow-ups is often unclear and requires significant decoding competencies. The analyses indicate that this creates differentiation between the high- and low-performing pupils, in that the latter group has much more difficulties decoding and meeting the set criteria. A differentiating mechanism is furthermore evident when the low-performing pupils often turn the assessments inwards and take on the teachers' assessments to a much larger degree than the high-performing pupils do. While the low-performing pupils often use passive strategies and do not perform major op-

position to the teachers, the high-performing pupils often use a direct strategy and exercise explicit opposition to the teachers' assessments. Both high- and low-performing pupils are very concerned with negative assessments. As these take up significantly more space in the evaluation of the low-performing pupils, the negative assessments, according to both themselves and the teachers, have significant consequences for their self-esteem and approach to attending school. The teachers are very aware of these differentiation mechanisms, but experience them as difficult to avoid because they see the student plan as a technology that requires them to identify areas of improvement for the pupils. Furthermore, the analyses indicate how this combined with a strong focus on the pupils' behaviour lead to a strong individualisation of the evaluation. The political intention that the student plan is to be a tool in the teachers' organisation and reflections on their teaching thus seems to be left out in favour of a focus on how pupils can 'improve themselves'. This also means that the evaluation appears 'context-free', so to speak, because the importance of the teaching and the teachers' part in achieving the goals make up neither student plans nor parent-pupil-teacher meetings. In relation to this my analyses indicate that the increased political focus on improved skills, goal management and visibility in the school seems to *generate* an increased focus on pupils, more non-academic competencies with an increased individualisation as a result.

The results of the analysis are discussed in relation to the simplified student plan, Fælles Mål and the concept of visible learning which has become a major part of the school agenda. Based on Bernstein's concepts of visible and invisible pedagogy I thus ask what actually qualifies as being visible, and for which pupils the various criteria and goals genuinely are visible?

Tak

Først og fremmest stort tak til de elever og lærere, der har givet mig lov til at få indsigt i deres perspektiver på og oplevelser med elevplanen. Tak fordi I tog jer tiden til det - uden jeres tanker ville afhandlingen ikke have været den samme.

Tak til min vejleder Annegrethe Ahrenkiel for kompetent vejledning og støtte gennem hele processen med denne afhandling og for altid at være loyal overfor mine perspektiver og interesser.

Tak til mine gode kolleger på Institut for Mennesker og Teknologi for mange inspirerende samtaler og hyggelige oplevelser. Særligt tak til Anne Mia Steno for din altid kærlige omsorg og parathed til at hjælpe, hvis jeg har haft brug for det og til Christian Franklin Svensson for utallige grin og for at være verdens bedste kontormakker. Også stort tak til Stine Kaplan Jørgensen for mange produktive og hyggelige skriveophold sammen og for din opbakning hele vejen igennem.

Tak til min søde familie, venner og veninder for at lytte, når jeg har fortalt om både udfordringer og glæder i arbejdet med afhandlingen. Og særligt tak til min far for evig inspiration – både fagligt og menneskeligt.

Tak til Mikkel for din uvurderlige støtte og forståelse for mig gennem såvel mine uddannelsesforløb som gennem livet, og sidst men ikke mindst tak til min vidunderlige datter Arendse for din tålmodighed, når jeg mange aftener har siddet ved computeren og for, at du er den, du er.

Bilag

Bilag 1: Bekendtgørelse 2006

Bekendtgørelse om elevplaner i folkeskolen

I medfør af § 13, stk. 2, 4. pkt., i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 393 af 26. maj 2005, som ændret ved § 1 i lov nr. 313 af 19. april 2006 og ved lov nr. 572 af 9. juni 2006, fastsættes:

§ 1. Alle elever på alle folkeskolens klassetrin skal have en skriftlig elevplan.

Stk. 2. En elevplan er betegnelsen for et eller flere fysiske eller elektroniske dokumenter, der udarbejdes på en folkeskole om hver enkelt elev, og som opfylder de i lov om folkeskolen (herefter loven) og denne bekendtgørelse opstillede krav til indholdet.

§ 2. Formålet med elevplanen er at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, jf. lovens § 18, og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev.

Stk. 2. Elevplanen skal styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen, jf. lovens § 13, stk. 2.

Stk. 3. Elevplanen skal styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Den indgår i den regelmæssige underretning af eleven og forældrene om elevernes udbytte af skolegangen, jf. lovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side.

§ 3. Elevplanen skal indeholde oplysning om resultater af den løbende evaluering af undervisningen i alle fag. For elever i børnehaveklassen skal elevplanen indeholde oplysninger om resultater af evalueringen set i forhold til børnehaveklassens indhold og mål.

Stk. 2. Elevplanen skal indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering, herunder om opfølgning på resultater af de i lovens § 13, stk. 3, nævnte test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin og om eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål.

Stk. 3. Kravet i stk. 1 og 2 omfatter alene oplysninger, der har betydning for lærerens, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen.

Stk. 4. Elevplanen kan indeholde andre oplysninger end de i stk. 1-3 nævnte, f.eks.

- 1) aftaler om, hvordan forældrene i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder ved at tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet m.v., samt
- 2) oplysninger om andre forhold relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag.

§ 4. Kommunalbestyrelsen kan inden for rammerne af loven og denne bekendtgørelse fastlægge mål og rammer for skolernes anvendelse af elevplaner, jf. lovens § 40, stk. 1.

Stk. 2. Skolebestyrelsen kan inden for rammerne af loven og denne bekendtgørelse og mål og rammer fastlagt af kommunalbestyrelsen fastsætte principper for skolens anvendelse af elevplaner, jf. lovens § 44, stk. 2, særligt nr. 2 og 3.

Stk. 3. Skolens leder træffer beslutning om skolens anvendelse af elevplaner inden for rammerne af loven og denne bekendtgørelse, mål og rammer fastlagt af kommunalbestyrelsen og eventuelle principper fastsat af skolebestyrelsen, jf. lovens § 45, stk. 1. Skolens leder skal herunder træffe beslutning om, hvordan arbejdet med elevplanerne tilrettelægges.

§ 5. Elevplanen skal regelmæssigt udleveres til elevens forældre, jf. lovens § 54, og det skal påses, at forældrene har modtaget elevplanen. Hvis det skønnes hensigtsmæssigt, kan der stilles krav om, at forældrene kvitterer for modtagelsen af elevplanen.

§ 6. I tilfælde af videregivelse af elevplaner i forbindelse med skoleskift til anden kommunal eller privat skole iagttages bestemmelserne i forvaltningslovens kapitel 8 og lov om behandling af personoplysninger. Oplysninger fra elevplanen, som er uden aktuel betydning for, at elevplanen kan opfylde sit formål på den modtagende skole, kan undtages fra videregivelse.

§ 7. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2006.

Undervisningsministeriet, den 23. juni 2006

P.M.V.

Kim Mørch Jacobsen
Uddannelsesdirektør

/Mads Bentzen

Bilag 2: Policytekst om elevplaner



MINISTERIET FOR
BØRN OG
UNDERVISNING

Elevplaner i folkeskolen

Folkeskolens elevplaner skal både være med til at sikre, at faglige problemer opdages i tide, og at dygtige elever stimuleres efter behov. Her kan du læse om krav og formål i forbindelse med elevplaner.



Hver elev skal fra børnehaveklassen til og med 7. klassetrin have en elevplan til brug for løbende evaluering. Det fremgår af folkeskolelovens § 13 b.

Elevplanen skal indeholde resultater af evalueringen og den opfølgning, man beslutter på baggrund af resultaterne.

Formål med elevplaner

Formålene med elevplaner er (ifølge bekendtgørelse nr. 750 af 13. juli (<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=1260511>)):

- at styrke grundlaget for undervisningsplanlægning og tilrettelæggelse (folkeskolelovens § 18).
- at styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen (folkeskolelovens § 13).
- at styrke samarbejdet mellem skole og hjem.

Elevplan, uddannelsesplan og uddannelsesplan for elever på 8. og 9. klassetrin blev, med virkning fra august 2009, samlet i én elev- og uddannelsesplan.

Indholdet af det nye dokument vil svare til indholdet af den tidligere elevplan og uddannelsesplan på disse klassetrin.

Den nye bekendtgørelse indebærer ikke indholdsmæssige ændringer i forhold til de tidligere gældende regler om elevplaner. På 10. klassetrin er der som hidtil alene krav om udarbejdelse af en uddannelsesplan.

Kontakt

Ditte Frandsen
Pædagogisk konsulent
Uddannelses-styrelsen,
difral@udst.dk
(mailto:difral@udst.dk)
Tlf. 3392 5408

Evaluering af elevplaner

Lærerne er glade for elevplaner. Det viser rapporten "Arbejdet med elevplaner" fra Danmarks Evalueringsinstitut. Læs en omtale af rapporten (<http://www.uvm.dk/Aktuelt/-/UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2008/Dec/081216-EVA-rapport-Laererne-er-glade-for-elevplaner/>).

Bekendtgørelse og datasikkerhed

Bekendtgørelse om elevplaner
(<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=1260511>)

Læs om sikkerhed og persondata-loven hos datatilsynet (<http://www.datatilsynet.dk/nyheder/nyhedsarkiv/artikel/datasikkerhed-i-forbindelse-med-hjemmearbejdspladser/>)

Del din viden

I arbejdet med elevplanen kan det være aktuelt at diskutere erfaringer med elevplanarbejdet, dele viden og få andre læreres reaktioner eller svar på spørgsmål vedrørende elevplanen og evaluering generelt.

I forbindelse med sådan en videndeling skal man dog være opmærksom på bestemmelsen i folkeskolelovens § 55 b om tavshedspligt/fortrolighed i forhold til de nationale test, der ud over at omfatte testresultater også omfatter testopgaver.

Bilag 3: Bekendtgørelse 2009

Bekendtgørelse om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen

I medfør af § 13 b, stk. 3, i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009, samt § 2 d i lov om vejledning om uddannelse og erhverv, jf. lovbekendtgørelse nr. 673 af 1. juli 2009, fastsættes:

Kapitel 1

Elevplaner for elever i børnehaveklassen til og med 7. klassetrin

§ 1. Alle elever i folkeskolens børnehaveklasse til og med 7. klassetrin skal have en skriftlig elevplan.

Stk. 2. En elevplan er betegnelsen for et eller flere fysiske eller elektroniske dokumenter, der udarbejdes på en folkeskole om hver enkelt elev på de nævnte klassetrin, og som opfylder de indholdsmæssige krav, der er opstillet i folkeskoleloven og i denne bekendtgørelse.

§ 2. Formålet med elevplanen er at styrke grundlaget for undervisningens planlægning og tilrettelæggelse, jf. folkeskolelovens § 18, og derigennem forbedre udbyttet af undervisningen for den enkelte elev.

Stk. 2. Elevplanen skal styrke den løbende evaluering af elevens udbytte af undervisningen, jf. folkeskolelovens § 13, stk. 2.

Stk. 3. Elevplanen skal styrke samarbejdet mellem skole og hjem. Den indgår i den regelmæssige underretning af eleven og forældrene om elevens udbytte af skolegangen, jf. folkeskolelovens § 13, stk. 1. Endvidere bidrager den til at kvalificere drøftelsen af, hvordan der fremadrettet kan støttes op om undervisningen af eleven fra både skolens og forældrenes side.

§ 3. Elevplanen skal indeholde oplysning om resultater af den løbende evaluering af undervisningen i alle fag. For elever i børnehaveklassen skal elevplanen indeholde oplysninger om resultater af evalueringen set i forhold til børnehaveklassens indhold og mål.

Stk. 2. Elevplanen skal indeholde oplysning om den besluttede opfølgning på resultaterne af den løbende evaluering, herunder om opfølgning på de i folkeskolelovens § 13, stk. 3, nævnte test i udvalgte fag og på bestemte klassetrin og om eventuelle aftaler om forældrenes og elevens medvirken til, at eleven når de opstillede læringsmål.

Stk. 3. Kravene i stk. 1 og 2 omfatter alene oplysninger, der har betydning for lærerens, elevens og forældrenes arbejde med at følge op på og forbedre effekterne af undervisningen.

Stk. 4. Elevplanen kan indeholde andre oplysninger end de oplysninger, der er nævnt i stk. 1-3, f.eks.

1) aftaler om, hvordan forældrene i øvrigt kan bidrage til, at eleven får en god skolegang, herunder ved at tage medansvar for, at eleven møder til tiden, medbringer de nødvendige undervisningsmidler, møder udhvilet m.v., samt

2) oplysninger om andre forhold relateret til elevens adfærd i undervisningssituationen og skolens dagligdag.

§ 4. Kommunalbestyrelsen kan inden for rammerne af folkeskoleloven og denne bekendtgørelse fastlægge mål og rammer for skolernes anvendelse af elevplaner, jf. folkeskolelovens § 40, stk. 2.

Stk. 2. Skolebestyrelsen kan inden for rammerne af folkeskoleloven og denne bekendtgørelse samt mål og rammer fastlagt af kommunalbestyrelsen fastsætte principper for skolens anvendelse af elevplaner, jf. folkeskolelovens § 44, stk. 2, særligt nr. 2 og 3.

Stk. 3. Skolens leder træffer beslutning om skolens anvendelse af elevplaner inden for rammerne af folkeskoleloven og denne bekendtgørelse, mål og rammer fastlagt af kommunalbestyrelsen samt eventuelle principper fastsat af skolebestyrelsen, jf. folkeskolelovens § 45, stk. 1. Skolens leder skal herunder træffe beslutning om, hvordan arbejdet med elevplanerne tilrettelægges.

§ 5. Elevplanen skal regelmæssigt udleveres til elevens forældre, jf. folkeskolelovens § 54, og det skal påses, at forældrene har modtaget elevplanen. Hvis det skønnes hensigtsmæssigt, kan der stilles krav om, at forældrene kvitterer for modtagelsen af elevplanen.

§ 6. I tilfælde af videregivelse af elevplaner i forbindelse med skoleskift til anden kommunal eller privat skole iagttages bestemmelserne i lov om behandling af personoplysninger. Oplysninger fra elevplanen, som er uden aktuel betydning for, at elevplanen kan opfylde sit formål på den modtagende skole, kan undtages fra videregivelse.

Kapitel 2

Elev- og uddannelsesplaner for elever på 8. og 9. klassetrin

§ 7. For hver elev på 8. og 9. klassetrin i folkeskolen skal der udarbejdes en elev- og uddannelsesplan.

Stk. 2. Elev- og uddannelsesplanen skal anvendes til brug for den løbende evaluering og den besluttede opfølgning på denne samt bidrage til, at eleven træffer valg om skole- og/eller uddannelsesforløb efter 9. klassetrin.

§ 8. Elev- og uddannelsesplanen skal danne grundlag for tilrettelæggelsen af den enkelte elevs undervisnings- og vejledningsaktiviteter på 8. og 9. klassetrin.

Stk. 2. Evalueringen af elevens undervisning i de enkelte fag inddrages i vejledningen med henblik på, at eleven modtager en vejledning om valg af uddannelse og erhverv, der er afpasset efter elevens forudsætninger.

§ 9. Vejledningen skal føre til, at eleven udarbejder bidrag til elev- og uddannelsesplanen inden udgangen af 8. klassetrin, jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. Af bidraget skal fremgå, hvilket skole- eller uddannelsesforløb eleven forventer at vælge i forlængelse af 9. eller 10. klassetrin.

§ 10. Den del af elev- og uddannelsesplanen, der vedrører den løbende evaluering af undervisningen, skal indeholde de elementer, der er nævnt i § 3. Reglerne i kapitel 1 finder i øvrigt anvendelse.

Stk. 2. Den del af elev- og uddannelsesplanen, der vedrører vejledning om uddannelse og erhverv, udarbejdes i henhold til bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.

Stk. 3. Elev- og uddannelsesplanen justeres løbende.

§ 11. Forud for tilmelding til 10. klasse eller en ungdomsuddannelse udskilles den del af elev- og uddannelsesplanen, som vedrører elevens valg af skole- og/eller uddannelsesforløb efter 9. klassetrin. Den udskilte del benævnes uddannelsesplan.

Kapitel 3

Uddannelsesplaner for elever på 10. klassetrin

§ 12. For elever på 10. klassetrin udgør uddannelsesplanen, jf. § 11, det grundlæggende arbejdsredskab, hvorefter undervisningen tilrettelægges.

Stk. 2. Udbyderen af 10. klasse skal anvende uddannelsesplanen, således at undervisningen i 10. klasse så vidt muligt tilrettelægges på en sådan måde, at den imødekommer den enkelte elevs behov for undervisning, særlig støtte og afklaring af uddannelsesvalg.

§ 13. Elever, der påbegynder 10. klassetrin uden at have en uddannelsesplan, udarbejder en sådan ved skoleforløbets begyndelse. Planen udarbejdes af eleven i samarbejde med Ungdommens Uddannelsesvejledning, jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.

Stk. 2. Elevens ønsker om deltagelse i brobygningsforløb og praktik med uddannelsesperspektiv samt overvejelser om aflæggelse af prøver, herunder prøver efter 20 ugers forløb, påføres elevens uddannelsesplan efter § 11 eller stk. 1.

Stk. 3. Uddannelsesplanen justeres løbende.

§ 14. Forud for tilmelding til ungdomsuddannelserne tilrettes uddannelsesplanen, således at den kan indgå i ansøgningsskemaet til ungdomsuddannelserne m.m., jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.

§ 15. Uddannelsesplanen anvendes i forbindelse med ansøgning om optagelse på en ungdomsuddannelse, jf. bekendtgørelse om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv.

Kapitel 4

Ikrafttrædelses- og overgangsbestemmelser

§ 16. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2009.

Stk. 2. Bekendtgørelse nr. 703 af 23. juni 2006 om elevplaner i folkeskolen ophæves.

Undervisningsministeriet, den 13. juli 2009

P.M.V.

Peter Grønnegård

/ Louise Ebbe Jørgensen

Bilag 4: Bekendtgørelse 2014

Bekendtgørelse om krav til digitale elevplaner i folkeskolen

I medfør af § 13 b, stk. 6, i lov om folkeskolen, jf. lovbekendtgørelse nr. 665 af 20. juni 2014, fastsættes:

§ 1. De digitale elevplaner skal som minimum opfylde følgende krav:

- 1) Adgang for det undervisende personale til at oprette og løbende opdatere elevplaner.
- 2) Adgang for elever og forældre til at skrive i elevplaner.
- 3) Lagring af elevplaner.
- 4) Udveksling af elevplaner mellem skole og hjem.
- 5) Udveksling af elevplaner mellem skoler i forbindelse med skoleflytning.
- 6) Overførsel af elevplaner i forbindelse med leverandørskifte.
- 7) Kopiering af Fælles Mål direkte til elevplanen.
- 8) Adgang for UU-vejleder til at se og skrive i elevplanen i forbindelse med uddannelsesparathedsvurdering.
- 9) Udveksling af de nødvendige oplysninger i forbindelse med uddannelsesparathedsvurdering fra 8. og 9. klasse til Undervisningsministeriets it-løsning Optagelse.dk.

Stk. 2. Bilag 1 fastsætter nærmere krav om praktiske og proceduremæssige forhold ved digitale elevplaner.

§ 2. Adgangen til elevplaner for elever, forældre og de relevante medarbejdere på kommunens skoler og i den kommunale forvaltning skal ske ved et sikkert login. Elever og medarbejdere har adgang til elevplanen ved et fælles login til en række tjenester, som Styrelsen for It og Læring tilbyder på internettet (UNI-Login).

Stk. 2. Skolens leder skal sikre, at opdaterede oplysninger om skolens elever og medarbejdere er registreret og overført til UNI-Login.

Stk. 3. Kommunalbestyrelsen skal sikre, at medarbejdere i den kommunale forvaltning og vejledere i Ungdommens Uddannelsesvejledning, der skal have adgang til elevplaner, er registreret med de nødvendige oplysninger i UNI-Login.

Stk. 4. Skolens leder har ansvaret for, at oplysninger om skolens elever er opdaterede i elevplanerne, herunder de oplysninger der skal indgå i elevplanen til brug for vurderingen af uddannelsesparathed, jf. lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse og beskæftigelse m.v.

§ 3. Bekendtgørelsen træder i kraft den 1. august 2014.

Stk. 2. Bekendtgørelse nr. 750 af 13. juli 2009 om elevplaner, elev- og uddannelsesplaner samt uddannelsesplaner i folkeskolen ophæves. Bekendtgørelsens kapitel 2 finder dog anvendelse for elever, der går i 9. klasse i skoleåret 2014/15 eller har afsluttet undervisningen i 9. klasse i skoleåret 2013/14 eller tidligere.

Undervisningsministeriet, den 23. juni 2014

Christine Antorini

Bilag 5: UVMs beskrivelse af den forenklede elevplan

Elevplaner i folkeskolen

Elevplanen er et redskab i dialogen mellem elev, lærere og forældre. Det er den professionelle og åbne dialog om elevens faglige niveau og alsidige udvikling.

Alle elever i folkeskolen skal have en elevplan. Elevplanen bruges til en systematisk i evaluering og opfølgning af den enkelte elevs udbytte af undervisningen. Målet er at forbedre elevens udbytte.

Elevplanen skal være digital, og den skal indeholde elevens fremtidige læringsmål, status på målene og den opfølgning læreren og eleven og eventuelt hjemmet skal lave.

Elevplanen skal bruges til at afklare elevens uddannelsesvalg, og samtidig skal den udfordre elevens valg.

Mål, status og opfølgning

Elevplanen skal indeholde tre dele: Mål, status og opfølgning.

1. Måldelen skal indeholde de individuelle mål for den enkelte elevs læring. Udgangspunktet er Fælles Mål.
2. Statusdelen skal vise elevens fremskridt i forhold til målene.
3. Opfølgningsdelen skal beskrive, hvordan og hvornår der skal følges op på målene. Både eleven og læreren skal følge op på målene, og forældrene kan også være med i opfølgningen.

Børnehaveklasse til og med 8. klasse

Fra børnehaveklassen til og med 8. klasse skal elevplanen indeholde individuelle mål, status for elevens læring og en beskrivelse af den opfølgning, der skal ske. De forskellige fag beskrives på forskellige klassetrin. For børnehaveklassen beskrives kompetencemålene.

8.- og 9. klasse

Fra 8. klasse skal elevplanens opfølgningsdel være med til at afklare elevernes uddannelsesvalg og gøre dem parate til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

For hver elev på 8.- og 9. klassetrin skal elevplanen indeholde oplysninger om:

- Hvilken ungdomsuddannelse, eleven vil søge efter 9. eller 10. klasse.
- En vurdering af, om eleven har de nødvendige sociale og personlige forudsætninger for at starte på en ungdomsuddannelse efter 9. klasse og for at gennemføre uddannelsen.
- For de elever, der er vurderet ikke-uddannelsesparate i 8. klasse eller senere, skal elevplanen indeholde oplysninger om den indsats, det er besluttet at gennemføre med eleven.

Fælles Mål

Elevernes læringsmål skal kobles tæt sammen med Fælles Mål, og det samme skal vurderingen af elevens status. Der skal være fokus på, hvad eleverne skal lære i stedet for, hvad de skal lave. Når udgangspunktet er Fælles Mål, bliver der sammenhæng mellem mål, indhold og metoder. Det gælder både for lærerens planlægning af undervisningen og for lærerens løbende evaluering. Eleven skal i samarbejde med læreren sætte mål for egen læring for hver perio-

de. Når man udvælger de konkrete mål, bliver det tydeligt for eleven, hvad der skal arbejdes med i den kommende periode. Elevplanen bliver elevens eget værktøj i det daglige arbejde.

Regelgrundlag

[Folkeskolelovens](#) § 13 b angiver, at alle elever i folkeskolen skal have en elevplan, og at planen skal være digital og tilgængelig for forældrene. Her står også, hvilke fag og oplysninger elevplanen skal indeholde på de forskellige klassetrin.

Folkeskolelovens § 18 angiver, at undervisningen skal tilrettelægges, så den svarer til den enkelte elevs behov og forudsætninger. På hvert klassetrin og i hvert fag skal lærer og elev løbende samarbejde om at fastlægge elevens mål.

Ifølge Folkeskolelovens § 13 skal eleverne og forældrene regelmæssigt underrettes om skolens syn på elevernes udbytte af skolegangen. Den løbende evaluering af elevernes udbytte skal bruges til vejledning af den enkelte elev og til at planlægge og tilrettelægge elevens undervisning.

I [lov om ændring af folkeskoleloven](#) beskrives blandt andet elevplaner og forenklede Fælles Mål. Bemærkningerne til lovforslagets bestemmelser om elevplanen kan ses i § 1, nr. 13

Bilag 6: Interviewguide til elever

Interviewguide til elever

- Bed eleven fortælle lidt om sig selv – alder, fritidsinteresser, venner, familie.
- Hvad synes du om at gå i skole? Hvad er det bedste og det værste?
- Hvordan vil du beskrive dig selv som elev?

Elevplanen:

- Kan du huske sidste gang, du fik elevplan med hjem? Kan du huske, hvad der stod i den?
- Hvad synes du om at få en elevplan?
- Hvad tænkte du om det, lærerne havde skrevet? Syntes du det passede på dig?
- Synes du der var noget, der skulle have været anderledes i elevplanen? Noget lærerne ikke har fået med eller noget, de ikke skulle have skrevet?
- Hvad tænker du om de mål, der står i de forskellige fag? (gå lidt ind i de forskellige mål). Er målene nogen, du tænker, at du kan leve op til? Forsøger du at gøre det, lærerne skriver, at de gerne vil have, du gør? (hvorfor/hvorfor ikke?) Hvad vil du gøre for at nå målene? (hvis eleven vil det).
- Hvis du selv skulle sætte dine egne mål, hvordan skulle de så se ud?
- De mål/aftaler der stod i elevplanen – oplever du, at lærerne følger op på dem i undervisningen/ hjælper dig med at nå målene? Hjælper dine forældre dig med det?

- Hvad gør du med elevplanen, efter at du har fået den? (læser den, går hjem og viser den til forældrene eller...?)
- Har du talt med dine forældre om det, der stod i den? Hvad sagde de?
- Synes du, at du kan bruge elevplanen til noget i forhold til dit skolearbejde?

Skole-hjem-samtalen

- Kan du huske din sidste skole-hjem-samtale? Kan du huske noget om, hvad lærerne sagde til dig?
- Hvad synes du om at være til skole-hjem-samtale?
- Hvad tænkte du om det, der blev sagt? Syntes du det passede på dig?
- Oplever du, at du kan bruge noget af det, der blev sagt (i dit skolearbejde)? Hvis nu lærerne siger, at du skal blive bedre til et eller andet – er det så noget, du arbejder videre på eller...? Tænker du, at nu må du hellere tage dig sammen, eller tager du det ikke så tungt?
- Tænker du over, om der noget, du vil sige, inden du skal til samtalen?
- Hvad gør du efter sådan en skole-hjem-samtale? Taler du med dine forældre om, hvad der blev sagt? Tænker du over, hvad der blev sagt bagefter?
- Nu blev der jo talt om, hvad du skal efter 9. klasse – hvad sagde lærerne til dig i den forbindelse? Og hvad tænkte du om det?

Der afrundes og spørges ind til, om eleven har noget at sige/kommentere på/spørge om, inden vi afslutter interviewet.

Bilag 7: Interviewguide til lærere

Interviewguide til lærerne

- Hvor længe har du været lærer?
- Hvilke klassetrin underviser du?
- Hvilke fag underviser du i?

- Hvad ser du som skolens vigtigste rolle og din rolle som lærer?
- Hvad er en professionel lærer for dig?
- Hvad er det vigtigste for dig, at eleverne får med sig fra deres skoletid?
- Hvem tænker du har det overordnede ansvar for, at eleverne lærer noget?
- Hvad synes du generelt om evaluering af elever i folkeskolen?

Elevplanen

- Kan du fortælle mig lidt om dit/skolens arbejde med elevplaner – hvordan gør du/I?
Skolelederens/kommunalbestyrelsens/skolebestyrelsens rolle?
- Nu har du jo også været lærer inden indførelsen af elevplaner (med undtagelse af Mette) – har de betydet noget for dit arbejde? Hvad synes du om indførelsen af elevplaner?
- Hvad lægger du særlig vægt på, når du skriver elevplaner? Hvilke kriterier for evalueringen arbejder du sådan overordnet ud fra? Hvordan arbejder du med at opsætte fremadrettede mål for eleverne – hvad lægger du vægt på her? Hvordan med resultater af evalueringen/status- og opfølgningsdelen?
- Bruger du elevplanerne fremadrettet i din undervisning/ til planlægning af undervisning?
- Oplever du, at elevplanerne bidrager til uv.diff. – har de ændret noget ift. det at differentiere?

- Hvad oplever du, at eleverne synes om at få elevplanen? Og forældrene? Er der forskel på, hvordan de forskellige elever oplever elevplanen (dygtige/mindre dygtige)?
- Oplever du at elevplanerne bidrager til, at du i højere grad opdager 'problemer' hos eleverne? Og at du bedre kan stimulere de dygtige elever?
- Oplever du, at der er forskel på elevplanens virkninger for de hhv. fagligt dygtige og mindre dygtige elever?
- Oplever du nogle særlige muligheder, udfordringer eller problemer ift. det at skulle lave en elevplan?

Skole-hjem-samtalen

- Kan du fortælle mig lidt om dit/skolens arbejde med skole-hjem-samtaler – hvordan gør du/I? Skoleleders/kommunalbestyrelsens/skolebestyrelsens rolle?
- Hvad tænker du helt overordnet om arbejdet med og gennemførelsen af skole-hjem-samtaler?
- Hvad lægger du vægt på i arbejdet med samtalerne? Hvad er, i din optik, kriterierne for en god skole-hjem-samtale? Lægger du mest vægt på det faglige, personlige, sociale eller på alle aspekterne?
- Har samtalerne nogen betydning for den måde, du underviser på? Bruger du samtalerne fremadrettet i dit arbejde/undervisning?
- Hvilken rolle indtager elevplanen (og de nationale test) ved samtalen?

- Taler I om fremadrettede mål og opfølgninger herpå ved samtalerne? Hvordan taler I om det (lærernes, elevens og forældrenes andel i, at de nås)?
- Hvad oplever du, at eleverne synes om at være til skole-hjem-samtale? Og forældrene? Er der forskel på, hvordan de forskellige elever oplever samtalen (dygtige/mindre dygtige)?
- Oplever du, at der er forskel på samtalens virkninger for de hhv. fagligt dygtige og mindre dygtige elever?
- Hvordan oplever du hhv. elevernes og forældrenes deltagelse ved samtalen? Er der forskel på, hvordan forskellige elever og forældre deltager?
- Har du oplevet nogle særlige udfordringer ift. det at gennemføre skole-hjem-samtaler?

Nationale test

- Hvad synes du helt overordnet om indførelsen af de nationale test?
- Hvilke former for test har du været med til at gennemføre?
- Hvad gør du med testresultaterne, når de kommer tilbage?
- Gives der nogen feedback til eleverne og i så fald hvordan? Gives der nogen feedback til forældrene og hvordan?
- Har de betydet noget for dit arbejde/undervisning? Er der noget, der glider ud til fordel for testene? (teaching to the test)
- Bruger du resultaterne fremadrettet ift. at planlægge din undervisning? Oplever du, at de bidrager til mere uv.diff?
- Ser du nogle muligheder, udfordringer eller problemer ift. det at arbejde med nationale test?

- Hvordan oplever du, at eleverne oplever det at blive testede (hhv. fagligt dygtige/mindre dygtige elever)? Giver det fx konkurrence i klasserne?

Fælles mål

- Hvordan har du oplevet indførelsen af fælles mål? Hvordan oplever du karakteren af målene?
- Bruger du disse mål i dit daglige virke? Når du planlægger undervisning, i elevplanen, til uv.diff?
- Oplever du nogen muligheder/udfordringer/problemer i forhold til disse mål?
- Hvad gør du, hvis en eller flere elever ikke når målene?

Mere bredt:

- Hvis vi taler lidt mere bredt om nyere evalueringsredskaber i skolen (de nationale test, elevplaner, fælles mål m.m.). Hvad tænker du så om disse?
- Oplever du at have fået ny viden gennem arbejdet med de forskellige redskaber – har du udviklet dig som lærer og i så fald hvordan? Oplever du at din rolle som lærer/ din lærerfaglighed har ændret sig som følge af de forskellige redskaber.
- Hvad tænker du, at indførelsen af de forskellige redskaber har betydet for eleverne? Og for undervisningen mere generelt?
- Har de prioriteringer, man fra politisk hold giver opmærksomhed haft betydning for dine og dit teams prioriteringer?
- En af intentionerne bag at indføre bl.a. elevplanen er at løfte de 'svage' (og de 'stærke' elever) – hvad er din oplevelse af det?

- Tænker du at de forskellige redskaber betyder noget for elevernes mere generelle skoleliv?
- Oplever du, at redskaberne er med til at højne elevernes faglige præstationer og udbytte af undervisningen?
- Hvor frie eller stramme oplever du, at rammerne er for dit arbejde med de forskellige redskaber?
- Hvordan skulle den ideelle skole se ud, hvis du selv kunne bestemme?

Der afrundes og spørges ind til, om læreren har noget at sige/kommentere på/spørge om, inden vi afslutter interviewet.

Bilag 8: Karinas elevplan

Elevplan for 8. og 9. klasse

Social udvikling - statusbeskrivelse

Social og personlig udvikling - status

Karina har haft et meget stort fravær, hvorfor det er svært at bedømme den sociale og personlige udvikling. Karina har et klart mål med henblik på, hvad hun skal efter 9. klasse. Hvis Karina skal kunne leve op til dette mål, kræver det, at Karina møder hver dag i skolen samt, at hun får lavet lektier/opgaver/afleveringer.

Forslag til mål

Komme i skole og til tiden samt få lavet lektier/opgaver/afleveringer og være mere aktiv mundtlig.

Tiltag

Er der lavet specielle foranstaltninger for eleven i indeværende periode.

Karina er tildelt følgende:
-ressourcelærer
-XX som ekstra støtte på familien
- AKT-test samt opfølgende møde med mor
Alt sammen med henblik på at forbedre Karinas sociale og faglige status

Hvad betyder ordene?

Interesse: Viser eleven fx lyst til at skaffe dig viden, og engagerer eleven sig i faget? **Arbejdsindsats:** Udnytter eleven sine evner? Er eleven aktiv i timerne? Laver eleven sit hjemmearbejde? **Samarbejde:** Er eleven i stand til at samarbejde og tage sin del af ansvaret for fælles mål? **Præcision:** Overholder eleven aftaler, møder eleven præcist, medbringes bøger og andet til timerne? **Fagligt standpunkt:** Hvordan ligger eleven i forhold til målene?

Dansk

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision**Fagligt standpunkt****Læsning**

Under middel

Retstavning

Under middel

Mundtligt arbejde

Uacceptabelt

Skriftligt arbejde

Uacceptabelt

Skriftlig orden

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Fysik/kemi**Interesse**

Uacceptabelt

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Uacceptabelt

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets teori

Uacceptabelt

Fagets praktiske del

Uacceptabelt

Bemærkninger til den kommende periode

Engelsk

Interesse

Uacceptabelt

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Læse

Uacceptabelt

Lytte

Uacceptabelt

Tale

Uacceptabelt

Skrive

Middel

Bemærkninger til den kommende periode

Historie

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets indhold

Under middel

Mundtlig historie

Uacceptabelt

Skriftlig historie

Uacceptabelt

Bemærkninger til den kommende periode

Kristendom

Interesse

Arbejdsindsats

Samarbejde

Præcision

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets indhold

Mundtlig kristendom

Skriftlig kristendom

Bemærkninger til den kommende periode

Idræt

Interesse

Arbejdsindsats

Samarbejde

Præcision

Fagligt standpunkt

Fysisk formåen

Motoriske færdigheder

Bemærkninger til den kommende periode

Matematik

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Under middel

Samarbejde

Under middel

Præcision

Under middel

Fagligt standpunkt

Fagligt standpunkt

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Karinas største problem er for meget fravær. Når hun er til stede, arbejder hun generelt ok. Hun afleverede også en fin blækmat. Det er dog stadig for svingende med arbejdsindsatsen. Det sidste halve år bør Karina være mere konstant i sit fremmøde og være super seriøs med det faglige arbejde. Hun har bedre evner, end hun umiddelbart viser.

Samfundsfag

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets indhold

Under middel

Mundtlig samfundsfag

Uacceptabelt

Skriftlig samfundsfag

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Biologi

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets teori

Under middel

Fagets praktiske del

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Geografi

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Uacceptabelt

Samarbejde

Under middel

Præcision

Uacceptabelt

Fagligt standpunkt

Forståelse for fagets teori

Under middel

Fagets praktiske del

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Tysk

Interesse

Under middel

Arbejdsindsats

Under middel

Samarbejde

Under middel

Præcision

Under middel

Fagligt standpunkt

Læse

Under middel

Lytte

Under middel

Tale

Under middel

Skrive

Under middel

Bemærkninger til den kommende periode

Andet

Andet:

Eleven - forældrene

Elevens bemærkninger

Forældrenes bemærkninger

Aftaler

Underskrift

Dato

Forældrenes underskrift

Skolens underskrift